



**Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL:**

---

**LA COMPETENCIA DIGITAL EN UN PROGRAMA PARA  
JÓVENES DESFAVORECIDOS QUE HAN DESERTADO DE LA  
SECUNDARIA**

---

**Rosina Pérez Aguirre**

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid**

**Septiembre de 2015**





**Doctorado en Educación**

**TESIS DOCTORAL:**

---

**LA COMPETENCIA DIGITAL EN UN PROGRAMA PARA  
JÓVENES DESFAVORECIDOS QUE HAN DESERTADO DE LA  
SECUNDARIA**

---

**Rosina Pérez Aguirre**

**Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid**

**Septiembre de 2015**

**Directoras:**

**Dra. Reyes Hernández-Castilla  
Dra. Adriana Aristimuño Güenzetti**



Educar es el arte de hacer que aflore todo lo más hermoso, lo más valioso, lo más digno, lo más humano que hay en el corazón de cada persona. Es posibilitar el despliegue de sus talentos, de sus capacidades, sus dinamismos positivos más personales.

Luis Pérez Aguirre (“Perico”)



# ÍNDICE GENERAL

---

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>25</b>
<b>PARTE I. ESTUDIO TEÓRICO.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL.....</b>	<b>33</b>
1.1. Algunos enfoques de la concepción de pobreza .....	34
1.2. Introducción a la Justicia Social .....	40
1.3. La teoría de la justicia de J. Rawls.....	43
1.4. El enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum .....	48
1.5. Educación para la justicia social .....	63
<b>CAPÍTULO 2. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO SUSTENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>75</b>
2.1. El construccionismo como base del aprendizaje mediado con TIC.....	76
2.2. Repensando el aprendizaje en la era digital.....	82
2.3. El conectivismo como teoría emergente de la era de la Web 2.0.....	87
2.4. La prototeoría del aprendizaje invisible .....	90
2.5. El posicionamiento teórico de la investigadora a partir de las concepciones de aprendizaje revisadas.....	92
<b>CAPÍTULO 3. LA COMPETENCIA DIGITAL COMO COMPETENCIA “CAPACITANTE” .....</b>	<b>95</b>
3.1. Las nuevas alfabetizaciones en el siglo xxi .....	96
3.2. La competencia digital .....	99
<b>CAPÍTULO 4. PROGRAMAS EDUCATIVOS ORIENTADOS A GENERAR CAPACIDADES DE EMPLEABILIDAD EN JÓVENES VULNERABLES.....</b>	<b>117</b>
4.1. La educación como generadora de la capacidad de empleabilidad ..	118
4.2. Los programas de inserción laboral de jóvenes con bajo nivel de calificación y de contexto desfavorable en américa latina .....	120
4.3. Descripción del programa PROJOVEN de Uruguay .....	124
4.4. Las TIC y la capacidad de empleabilidad .....	129
<b>CAPÍTULO 5. EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD EN EL URUGUAY ACTUAL.....</b>	<b>133</b>
5.1. Generalidades del contexto socioeconómico y educativo.....	134
5.2. Una mirada más profunda al contexto socioeconómico y educativo	137
5.3. Lo que las pruebas PISA evidencian .....	152
5.4. La brecha digital en el Uruguay a siete años de la implementación del modelo 1 a 1.....	155
5.5. Síntesis del estudio teórico de la tesis.....	168

<b>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO 6 . MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>173</b>
6.1. Introducción .....	174
6.2. Contextualización del problema de investigación .....	174
6.3. Preguntas de investigación .....	175
6.4. Diseño y desarrollo metodológico de la investigación .....	176
6.5. Construcción de la investigación con el método de estudio de casos .....	183
6.6. Recogida de datos .....	210
6.7. Proceso de análisis de datos .....	221
<b>CAPÍTULO 7. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA FASE EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO: EL ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>225</b>
7.1. Estudio de caso del programa PROJOVEN en un centro de capacitación determinado .....	226
<b>CAPÍTULO 8. SEGUNDO Y TERCER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA FASE EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO.....</b>	<b>293</b>
8.1. Segundo nivel de análisis: la comparación del caso con la generalidad del Programa PROJOVEN .....	294
8.2. Tercer nivel de análisis: Los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN pueden hacer a la educación media uruguaya .....	323
<b>CAPÍTULO 9. HALLAZGOS DEL ESTUDIO PARA LOS TRES NIVELES DE ANÁLISIS.....</b>	<b>339</b>
9.1. Hallazgos del estudio de caso .....	340
9.2. Hallazgos de la comparación del caso con la generalidad del programa PROJOVEN .....	349
9.3. Hallazgos en relación a las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN que pueden hacer aportes a la educación media uruguaya.....	352
9.4. Síntesis de todos los hallazgos .....	354
<b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES .....</b>	<b>359</b>
10.1. Influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las <i>capacidades humanas</i> .....	360
10.2. Algunas ideas conclusivas .....	361
10.3. Aplicaciones: aportes que el Programa PROJOVEN puede hacer a la educación media uruguaya .....	368
10.4. Limitaciones del estudio .....	378
10.5. Sugerencias de futuras investigaciones .....	378
10.6. Reflexión final.....	380
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>383</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>409</b>



# ÍNDICE ANALÍTICO

---

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>25</b>
<b>PARTE I. ESTUDIO TEÓRICO.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL.....</b>	<b>33</b>
1.1. Algunos enfoques de la concepción de pobreza .....	34
1.1.1. Vulnerabilidad social: Un (relativamente) nuevo paradigma para entender la pobreza .....	35
1.2. Introducción a la Justicia Social .....	40
1.3. La teoría de la justicia de J. Rawls.....	43
1.4. El enfoque de las capacidades de Sen y Nussbaum .....	48
1.4.1. ¿Qué se entiende por <i>capacidades</i> y <i>funcionamientos</i> ? .....	50
1.4.2. Crítica al utilitarismo .....	57
1.4.3. Libertad de agencia .....	58
1.4.4. La visión complementaria de Martha Nussbaum .....	59
1.5. Educación para la justicia social .....	63
1.5.1. La relación entre Justicia Social y equidad educativa .....	63
1.5.2. Equidad educativa desde la perspectiva del enfoque de las capacidades de A. Sen .....	66
1.5.3. Los centros educativos comprometidos con la Justicia Social .....	71
<b>CAPÍTULO 2. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO SUSTENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>75</b>
2.1. El construccionismo como base del aprendizaje mediado con TIC.....	76
2.2. Repensando el aprendizaje en la era digital.....	82
2.3. El conectivismo como teoría emergente de la era de la Web 2.0.....	87
2.4. La prototeoría del aprendizaje invisible .....	90
2.5. El posicionamiento teórico de la investigadora a partir de las concepciones de aprendizaje revisadas.....	92
<b>CAPÍTULO 3. LA COMPETENCIA DIGITAL COMO COMPETENCIA “CAPACITANTE” .....</b>	<b>95</b>
3.1. Las nuevas alfabetizaciones en el siglo xxi .....	96
3.2. La competencia digital .....	99
3.2.1. El concepto de <i>competencia digital</i> .....	99
3.2.2. El Mapeo de la Competencia Digital de Ala-Mutka (2011)....	101

3.2.3. La <i>competencia digital</i> como nueva <i>capacidad</i> para generar Justicia Social .....	105
3.2.4. Facilitando el logro de la <i>competencia digital</i> desde las aulas del centro educativo .....	112
<b>CAPÍTULO 4 . PROGRAMAS EDUCATIVOS ORIENTADOS A GENERAR CAPACIDADES DE EMPLEABILIDAD EN JÓVENES VULNERABLES .....</b>	<b>117</b>
4.1. La educación como generadora de la capacidad de empleabilidad ...	118
4.2. Los programas de inserción laboral de jóvenes con bajo nivel de calificación y de contexto desfavorable en américa latina .....	120
4.3. Descripción del programa PROJOVEN de Uruguay .....	124
4.4. Las TIC y la capacidad de empleabilidad .....	129
<b>CAPÍTULO 5. EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD EN EL URUGUAY ACTUAL .....</b>	<b>133</b>
5.1. Generalidades del contexto socioeconómico y educativo .....	134
5.2. Una mirada más profunda al contexto socioeconómico y educativo	137
5.3. Lo que las pruebas PISA evidencian .....	152
5.4 la brecha digital de sentido en el uruguay a siete años de implementación del modelo 1 a 1 (Plan Ceibal) dentro del plan de equidad .....	155
5.5. Síntesis del estudio teórico de la tesis .....	168
<b>PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO .....</b>	<b>171</b>
<b>CAPÍTULO 6. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>173</b>
6.1. Introducción .....	174
6.2. Contextualización del problema de investigación .....	174
6.3. Preguntas de investigación .....	175
6.4. Diseño y desarrollo metodológico de la investigación .....	176
6.4.1. Enfoque general: una investigación educativa a través de la metodología cualitativa .....	176
6.4.2. Enfoque específico: un estudio de caso .....	180
6.4.3. El objeto de estudio: algunas justificaciones para la selección del centro educativo .....	181
6.5. Construcción de la investigación con el método de estudio de casos .....	183
6.5.1. Alcance de los objetivos y las preguntas de investigación .....	183
6.5.2. Categorías de análisis .....	185
6.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	192
6.5.4. Rigor científico del estudio .....	206
6.6. Recogida de datos .....	210
6.6.1. Sub-categorías de la categoría de análisis: Resultados de implementación del PROJOVEN con énfasis en el logro de la <i>competencia digital</i> .....	211
6.6.2. Sub-categorías de la categoría de análisis: Nivel de logro de <i>competencia digital</i> .....	214
6.6.3. Sub-categorías de las categorías consideradas factores influyentes .....	217

6.7. Proceso de análisis de datos.....	221
<b>CAPÍTULO 7. PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA FASE EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO: EL ESTUDIO DE CASO .....</b>	<b>225</b>
7.1. Estudio de caso del programa PROJOVEN en un centro de capacitación determinado .....	226
7.1.1. Descripción de la ECA.....	226
7.1.2. Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la <i>competencia digital</i> .....	250
7.1.3. Factores explicativos del nivel de logro de la <i>competencia digital</i> .....	264
7.1.4. Una síntesis del caso .....	289
<b>CAPÍTULO 8. SEGUNDO Y TERCER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA FASE EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO .....</b>	<b>293</b>
8.1. Segundo nivel de análisis: la comparación del caso con la generalidad del Programa PROJOVEN .....	294
8.1.1. Generalidades del PROJOVEN .....	294
8.1.2. Perfil de jóvenes.....	295
8.1.3. Cursos intensivos.....	299
8.1.4. Instalaciones de las ECA .....	299
8.1.5. Viáticos/subsidios.....	300
8.1.6. Pasantías no remuneradas.....	300
8.1.7. Deserción y asistencia en los cursos PROJOVEN.....	303
8.1.8. Inserción laboral.....	305
8.1.9. Reinserción educativa .....	309
8.1.10. La gestión del INEFOP .....	310
8.1.11. Competencia digital en los cursos PROJOVEN .....	314
8.2. Tercer nivel de análisis: Los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN pueden hacer a la educación media uruguaya .....	323
8.2.1. Introducción .....	323
8.2.2. Aspectos a considerar para la mejora del sistema educativo .....	325
8.2.3. Síntesis del 3er nivel de análisis .....	337
<b>CAPÍTULO 9. HALLAZGOS DEL ESTUDIO PARA LOS TRES NIVELES DE ANÁLISIS.....</b>	<b>339</b>
9.1. Hallazgos del estudio de caso .....	340
9.2. Hallazgos de la comparación del caso con la generalidad del programa PROJOVEN .....	349
9.3. Hallazgos en relación a las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN que pueden hacer aportes a la educación media uruguaya .....	352
9.4. Síntesis de todos los hallazgos.....	354

<b>CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES .....</b>	<b>359</b>
10.1. Influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las <i>capacidades humanas</i> .....	360
10.2. Algunas ideas conclusivas .....	361
10.3. Aplicaciones: aportes que el Programa PROJOVEN puede hacer a la educación media uruguaya.....	368
10.3.1. Introducción.....	368
10.3.2. Sugerencias y recomendaciones para modificar la estructura del sistema educativo formal en la educación media y media superior .....	369
10.4. Limitaciones del estudio .....	378
10.5. Sugerencias de futuras investigaciones .....	378
10.6. Reflexión final.....	380
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>383</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>409</b>
Anexo 1. Pauta de entrevista al equipo directivo .....	411
Anexo 2. Pauta de entrevista a docentes .....	415
Anexo 3. Pauta para entrevistas a alumnos de la ECA.....	421
Anexo 4. Pauta orientadora para focus groups a alumnos de la eca .....	425
Anexo 5. Pauta de observación de aula .....	429
Anexo 6. Encuesta de seguimiento de egresados.....	431
Anexo 7. Contenido de libretas digitales .....	433

# ÍNDICE DE GRÁFICAS

---

Gráfica 4.1. Tasa de desempleo por tramo de edad según zona geográfica (%)	
Año 2011.....	122
Gráfica 5.1. Porcentaje de jóvenes que acaban la secundaria en los países de ALC y a qué quintil pertenecen.....	139
Gráfica 5.2. Desigualdad educativa y de ingresos en 2003, varios países .....	140
Gráfica 5.3. Porcentaje de alumnos que no aprueban el primer, segundo y tercer año de la educación media básica (Secundaria), y la educación media técnica (UTU), total del país, en 2010 y 2011 respectivamente.....	143
Gráfica 5.4. Nivel educativo máximo al que pudieron ingresar, las personas de 25 a 59 años en Uruguay en los quintiles extremos de ingreso (que ingresen al ciclo no significa que lo hayan podido terminar) para el total del país en 2012.....	146
Gráfica 5.5. Culminación de ciclos educativos por edades y quintil de ingreso, en 2010. ....	147
Gráfica 5.6. Porcentaje de alumnos entre 12 y 29 años que abandonaron la educación media en todo el país por quintil de ingresos, en 2010.....	148
Gráfica 5.7. Razones del abandono educativo en adolescentes y jóvenes uruguayos .....	150
Gráfica 5.8. Acceso a netbook, según quintiles de ingreso per cápita en el total del país. En % de hogares.....	157
Gráfica 5.9. Acceso a Internet, según quintiles de ingreso per cápita en el total del país. En % de hogares.....	157
Gráfica 5.10. Brechas de acceso a TIC entre 2008 y 2014 .....	158
Gráfica 5.11. Acceso a netbook del Plan CEIBAL en el total del país, en % de personas en 2014.....	159
Gráfica 5.12. Acceso a Internet en hogares urbanos en Uruguay 2013. ....	163
Gráfica 5.13. Porcentaje de personas que usan teléfono inteligente en función de la edad en Uruguay 2013.....	163

Gráfica 5.14. Porcentaje de personas que usan computador en Uruguay 2013 en función de tramos de edad. ....	164
Gráfica 5.15. Proporción de personas usuarias de redes sociales, según tipo de red social - 2013.....	164
Gráfica 7.1. Porcentaje de inserción laboral o reinserción a los estudios formales a los 3, 6 y 10 meses de terminar el curso de PROJOVEN para ambos grupos estudiados. ....	260
Gráfica 7.2. Respuesta de los egresados a la pregunta “¿Qué te pareció más útil de lo que te brindó el curso del PROJOVEN?” Grupo PR 57 .....	261
Gráfica 7.3. Respuesta de los egresados a la pregunta “¿Qué te pareció más útil de lo que te brindó el curso del PROJOVEN?” Grupo PR 58 .....	261

# ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 4.1. Composición de jóvenes que no estudian ni trabajan según tipo de desocupación. Año 2011 .....	122
Tabla 5.1. Uruguay en relación con la región latinoamericana .....	136
Tabla 5.2. La tasas netas de asistencia a la educación media según sexo. Total país (2006-2012) .....	145
Tabla 5.3. Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 2 de desempeño en las áreas curriculares según entorno socioeconómico del centro educativo. PISA 2012 .....	153
Tabla 6.1. Técnicas y fuentes de información de las sub-categorías de la categoría “Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la competencia digital” .....	215
Tabla 6.2. Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes, por docente, según temas, categorías, sub- categorías, técnicas y fuentes de información (según el Modelo de Ala-Mutka, 2011) .....	216
Tabla 6.3. Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social, por egresado contactado, según temas, categorías y sub- categorías, técnicas y fuentes de información (según el Modelo de Ala-Mutka, 2011) .....	217
Tabla 6.4. Técnicas y fuentes de información de las sub-categorías de los temas considerados factores influyentes .....	217
Tabla 7.1. Datos de los preinscriptos a ambos cursos del PROJOVEN, que finalmente no ingresan .....	231
Tabla 7.2. Medio de comunicación por el cual se enteraron que se ofrecían los cursos de PROJOVEN en la ECA estudiada .....	232
Tabla 7.3 Datos de las alumnas que integran el grupo PR57 (no hay hombres) .....	235

Tabla 7.4. Datos de los alumnos que integran el grupo PR58.....	235
Tabla 7.5. Medio de comunicación por el cual los participantes se enteraron que se ofrecían los cursos de PROJOVEN en la ECA estudiada.....	236
Tabla 7.6. Síntesis de las características y dinámicas organizacionales .....	272
Tabla 7.7. Síntesis de las sub-categorías del ámbito de los docentes.....	288
Tabla 8.1. Edades de los participantes para diferentes cursos de PROJOVEN .....	296
Tabla 8.2. Género de los participantes de 8 cursos PROJOVEN .....	297
Tabla 8.3. Deserción y asistencia de los estudiantes en los cursos PROJOVEN analizados .....	304
Tabla 8.4. Inserción laboral para ocho cursos diferentes de PROJOVEN .....	308
Tabla 8.5. Cobertura y recursos invertidos por PROJOVEN de 2009 a 2013 .....	311
Tabla 8.6. Nombre del curso, contenidos, requisitos de acceso y a qué tipo de usos de TIC habilita .....	315



# ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1.1. Relaciones entre distintos tipos de capital .....	34
Figura 1.2. El enfoque AVEO .....	37
Figura 1.3. Ámbitos de socialización de los niños en edad escolar .....	39
Figura 2.1. Principios del Conectivismo .....	89
Figura 3.1. La alfabetización digital para el siglo XXI .....	103
Figura 3.2. Modelo de la competencia digital.....	104
Figura 3.3. Modelo de la competencia digital con sub-categorías agrupadas .....	105
Figura 5.1. Ubicación de Uruguay dentro de América Latina .....	135
Figura 6.1. Guía para Observación de Aula.....	205
Figura 6.2. Integración de las TIC en el aula con sentido pedagógico por parte de los docentes, según las sub-categorías presentadas en el Modelo de Ala-Mutka (2011). ....	213



# SIGLAS Y ACRÓNIMOS

---

ALC: América Latina y el Caribe

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

AGESIC: Agencia para el Desarrollo del Gobierno de Gestión Electrónica y la Sociedad de la Información y del Conocimiento

APE: Aprendizaje Práctico en la Empresa

CEIBAL: Plan de Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea

CES: Consejo de Enseñanza Secundaria

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

CINTERFOR: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional

ECA: Entidad de Capacitación

ECH: Encuesta Continua de Hogares

FRL: Fondo de Reversión Laboral

JUNAE: Junta Nacional de Empleo

ILA: Inserción Laboral

INE: Instituto Nacional de Estadística

INEED: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INEFOP: Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional

IPA: Instituto de Profesores “Artigas”

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

OLPC: One Laptop per Child

OIT: Organización Internacional del Trabajo

PEAID: Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital

PISA: Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

PNUD: Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos

SITEAL: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

TI: Tecnologías de la Información

TIC: Tecnologías de la Información y las Comunicaciones

TOLS: Taller de Orientación Laboral y Social

UDELAR: Universidad de la República

## AGRADECIMIENTOS

---

Escribir los agradecimientos cuando uno termina un trabajo de varios años como esta tesis doctoral, implica una revisión del proceso particularmente difícil, ya que sin duda han habido varios compañeros de ruta que, en algunos casos, ofrecieron contribuciones de muchísimo valor con las que generosamente decidieron enriquecer este trabajo, a quienes quiero reconocer en esta etapa culminante.

Primeramente, deseo agradecer a mis Directoras de tesis, Reyes y Adriana, por su experta guía y valiosas sugerencias, que permitieron que este trabajo llegara al final de la meta. Además, la amplia experiencia académica de ambas fue, sin duda para mí, un modelo inspirador.

En particular, quiero agradecer muy especialmente a mi colega y amigo Javier Lasida, que con su habitual optimismo, me contagió el entusiasmo para embarcarme en este proyecto. Desde el inicio confió en que podía superar el desafío y siempre estuvo dispuesto a realizar aportes certeros y pertinentes, que me hicieron reflexionar y profundizar en la búsqueda de respuestas.

Asimismo, a nivel del centro educativo tomado para el caso, quiero agradecer al Director General y a la Coordinadora Docente de la ECA, que me recibieron con muy buena disposición, a la secretaria que se esforzó para brindarme toda la información que le pedía y a todos los docentes que se mostraron muy dispuestos a colaborar. En especial, quiero hacer un reconocimiento a los jóvenes estudiantes, por su gran apertura al diálogo y su espontaneidad. De esta etapa del trabajo de campo me llevo un recuerdo precioso.

Igualmente, de INEFOP, quiero agradecer a los Supervisores por recibirme amablemente y brindarme información valiosa. También al actual Director del Área de Empleo y Formación Profesional, que se ocupó de conseguirme los datos sistematizados disponibles del PROJOVEN.

A mi jefe, Julio Fernández Techera S.I., le quiero agradecer su “presión” en una etapa en que la necesitaba, que resultó un aliciente importante para darme el empujón final.

Dejo para el final el agradecimiento a quienes para mí siempre están primero, mi marido y mis hijos, que me apoyaron constantemente. En especial mi marido, que soportó mis largas horas de encierro frente a la computadora, que invariablemente confió en mí y me animó a seguir, a no flaquear, y que además me interpeló con preguntas sobre mi investigación que me obligaron a ahondar en la reflexión.

Muchas gracias a todos, sin todos ustedes, esto no sería posible.

## **INTRODUCCIÓN**

---

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han cambiado la forma de vivir, de ser y de estar en el mundo actual: trabajar, cuidar de la salud, jugar, comunicarse, aprender y hasta morir se realiza actualmente de manera diferente. Resulta imperativo pues profundizar en estos cambios desde la perspectiva de su efecto sobre el bienestar individual y social. ¿Cómo valorar la importancia e influencia de las nuevas tecnologías en el bienestar humano y qué incidencia tiene la intervención educativa, de cualquier tipo que sea, en la consecución del logro de ese bienestar, obtenido por medio de las nuevas tecnologías? ¿Qué repercusiones tiene desde el punto de vista de la Justicia Social que los sistemas educativos no intervengan adecuadamente a este respecto? Este estudio busca hacer un aporte a este debate actual.

Se propone que las TIC tienen enormes potencialidades para mejorar la vida de las personas, particularmente las de bajo nivel sociocultural y que, especialmente el buen uso de Internet, brinda oportunidades para beneficiar la calidad de vida.

Esto resulta más importante aún en los jóvenes “nativos digitales” de contextos desfavorecidos, ya que para esos adolescentes vulnerables, conectarse adecuadamente con la información y poderla transformar en conocimiento, así como comunicarse con el mundo global, puede oficiar de puente para conducirlos fuera de la pobreza, o por el contrario, resultarles una barrera insuperable que los estanque en una situación de exclusión social.

Muchos países en vías de desarrollo, están realizando visibles esfuerzos en dotar a las personas, en particular niños y adolescentes carenciados, de dispositivos tecnológicos de bajo costo y de conexión a Internet, con el fin de generar equidad, y Uruguay ha sido pionero en el tema, con la implementación desde hace más de siete años del Plan CEIBAL.

Sin embargo, las investigaciones muestran, en general, que los jóvenes pobres, se enfrentan a grandes dificultades a la hora de sacar provecho a esas tecnologías como herramienta de desarrollo social y económico, de manera de mejorar su bienestar.

Estas evidencias exhiben el riesgo implícito de las TIC, ya que, así como pueden generar promoción social, al mismo tiempo pueden estar produciendo una nueva forma de exclusión social, reforzando los patrones socioculturales y económicos existentes.

Debe entonces señalarse y ponerse en relieve este riesgo, para que los gobiernos diseñen y gestionen acciones concretas en pos de evitar esta nueva fuente de exclusión social. Los programas de dotación de TIC son condición necesaria pero no suficiente para el logro del bienestar de la población, a la vista de las dificultades encontradas para que estos jóvenes puedan apropiarse de las ventajas de esas nuevas tecnologías para mejorar sus condiciones de vida, y no quedarse excluidos de ellas.

En los estudios de desarrollo y en particular de la educación como agente de promoción social, recientemente ha emergido en el debate público la pertinencia de tomar el *enfoque de las capacidades* de Amartya Sen para considerar las políticas educativas dentro del marco de la Justicia Social. Esta tesis se propone colaborar con este debate emergente, mostrando como este enfoque resulta más adecuado que el del capital humano, predominante todavía en educación. Se apoya en los conceptos fundamentales de *capacidades y funcionamientos* y en el énfasis que pone Sen en la *agencia* humana, o sea el grado de libertad para llevar adelante opciones de vida que resultan valiosas para las personas.

En el estudio se muestra en particular cómo este enfoque no se lleva adecuadamente a la práctica desde el ámbito de la educación, en relación a un



tema fundamental en la actualidad, que refiere a la apropiación de las TIC en la era digital, con especial atención en un programa de capacitación laboral para jóvenes vulnerables que se han desafiliado de la enseñanza formal y que no han conseguido trabajo.

Como corolario, esta investigación propone que se deben encontrar soluciones creativas y contextualizadas para los jóvenes en riesgo de exclusión social, combinando la dotación de TIC con programas formativos actualizados, desde el gobierno de la educación, que sean adecuados para crear nuevas *capacidades*, para lograr el bienestar, en un mundo regido por la cultura digital.

Es decir que se utilizará de base el *enfoque de las capacidades* de A. Sen como marco para teorizar cuestiones de política educativa y de Justicia Social, y se discutirá cómo las TIC pueden ser conceptualizadas como puente o como barrera hacia las *capacidades* que la investigadora considera necesarias para esta época. También se argumentará que sin un cambio en las prácticas de enseñanza de y con las TIC en los centros educativos, los jóvenes difícilmente puedan aprender a explotar las posibilidades que ofrece el acceso a las nuevas tecnologías.

Como normalmente ocurre con una investigación de este tipo, esta tesis se estructura en dos partes. La primera parte refiere a un estudio teórico que sitúa la investigación. El estudio teórico en este caso es particularmente importante ya que la investigación empírica, que es la segunda parte, se trata en gran medida de un estudio de caso de corte cualitativo: siendo este no generalizable, sólo pueden sacarse conclusiones refiriendo hacia la teoría.

Por lo que respecta al contenido de la primera parte (Estudio teórico), se ha optado por la siguiente secuenciación de capítulos:

**Educación para la Justicia Social (CAPÍTULO 1):** Se comienza este capítulo caracterizando algunos enfoques actuales de la concepción de pobreza y del concepto de vulnerabilidad social, como un (relativamente) nuevo paradigma para entender la pobreza, para dar paso al concepto de Justicia Social, tomando la Teoría de la Justicia de J. Rawls, como antecedente a lo central del capítulo que es el desarrollo del *enfoque de las capacidades* de Sen y Nussbaum. Para finalizar, se muestra la relación entre educación y Justicia Social mirada desde este enfoque.

**Los modelos pedagógicos para la sociedad del conocimiento como sustentos epistemológicos de la investigación (CAPÍTULO 2):** El fin de este capítulo es mostrar el posicionamiento teórico de la investigadora que orienta la investigación, ahora en relación a los modelos pedagógicos a los que adhiere y que atraviesan transversalmente el estudio empírico, a partir de la revisión de

concepciones actuales sobre el aprendizaje en la era digital: el construccionismo, el conectivismo y la “prototeoría” del aprendizaje invisible.

**La *competencia digital* como competencia “capacitante” (CAPÍTULO 3):** Este capítulo define la nueva concepción de alfabetización en la segunda década del siglo XXI y el cambiante concepto de *competencia digital*. Se postula que la *competencia digital* es una nueva y fundamental *capacidad* para generar Justicia Social, para finalizar dando líneas de acción basadas en el estado del arte, para facilitar desde las aulas el logro de la *competencia digital*.

**Programas educativos orientados a generar *capacidades* de empleabilidad en jóvenes vulnerables (CAPÍTULO 4):** Este capítulo se adentra en el caso que se va a investigar, mostrando primero a la educación como generadora de la *capacidad* de empleabilidad, fundamental para la inserción laboral y la Justicia Social. Se describen los programas de inserción laboral de jóvenes con bajo nivel de calificación y de contexto desfavorable en América Latina de los últimos años, para posteriormente profundizar en el programa que se propone abordar el estudio empírico de esta investigación, que es el programa PROJOVEN de Uruguay. En un mayor nivel de focalización en el tema de la investigación, se teoriza acerca de las TIC y la *capacidad* de empleabilidad.

**El desafío de la equidad en el Uruguay actual (CAPÍTULO 5):** Este capítulo finalmente sitúa la investigación, describiendo el actual contexto socioeconómico y educativo del Uruguay, poniendo énfasis en los problemas de inequidad existentes, mostrando lo que las pruebas PISA evidencian y la persistencia de una “brecha digital de sentido” a pesar de más de siete años de implementación del Modelo 1 a 1<sup>1</sup> (Plan CEIBAL) que surge dentro de un Plan de Equidad más amplio, creado por el gobierno uruguayo.

En la segunda parte de esta tesis (Estudio empírico) se analiza minuciosamente el trabajo de campo que se ha llevado adelante, para estudiar la *competencia digital* en un programa de capacitación laboral para jóvenes desfavorecidos que han desertado de la Secundaria. A continuación, se presenta su distribución en capítulos.

**Marco metodológico (CAPÍTULO 6):** Una vez planteado el estudio teórico, este capítulo se inicia proponiendo y contextualizando el problema de investigación que refiere a “qué factores facilitan u obstaculizan que un centro educativo que se propone brindar una buena formación en TIC para jóvenes en riesgo de exclusión social, logre que adquieran cierto nivel de *competencia digital*, que

---

<sup>1</sup> El Modelo 1 a 1 significa que hay una computadora por estudiante.

originaría en ellos una *capacidad* para la mejora de su calidad de vida y para salir de la pobreza”. Dada la amplitud del problema, se subdivide el mismo y a partir de allí, se plantean cuatro preguntas de investigación: 1) ¿Qué factores posibilitan u obstaculizan que ciertos cursos (con énfasis en TIC) del programa de PROJOVEN de INEFOP obtengan buenos resultados en el logro de la *competencia digital* con estudiantes de nivel socioeconómico bajo, que no terminaron la educación media uruguaya? 2) En caso de obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿dicha *competencia* es un factor que facilita la inserción laboral de estos jóvenes? 3) En caso de no obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿se obtienen igualmente buenos resultados en el logro de la inserción laboral de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, que no terminaron la educación media uruguaya? En caso afirmativo ¿qué factores posibilitan u obstaculizan que ciertos cursos (con énfasis en TIC) del programa de PROJOVEN de INEFOP logren lo anterior? 4) Las innovaciones, aprendizajes y logros del programa PROJOVEN de INEFOP ¿son relevantes para reformar el diseño curricular de la educación media, especialmente para mejorar la implementación del Plan CEIBAL, enfrentando los desafíos que tiene planteados en cuanto al logro de equidad? Luego se propone el diseño y desarrollo metodológico de la investigación y se describe la construcción de la investigación con el método de estudio de casos. Se explican los criterios del rigor científico del estudio, el proceso de recogida y finalmente de análisis de los datos.

**Resultados obtenidos en la fase experimental del estudio (CAPÍTULO 7):** Es en este capítulo en el que se analizan los datos recabados para responder a las preguntas de investigación planteadas, según lo definido previamente en el diseño de investigación. El análisis se estructura en tres círculos concéntricos, el primer nivel de análisis es el del estudio de caso del programa PROJOVEN en un centro de capacitación determinado, el segundo nivel de análisis consiste en la comparación del caso con la generalidad del programa PROJOVEN y el tercer y último nivel de análisis está conformado por los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del programa PROJOVEN pueden hacer a la educación media uruguaya.

**Primer nivel de análisis de la fase experimental del estudio: el estudio de caso (CAPÍTULO 8):** En este capítulo se sistematizan los hallazgos para el primero de los tres niveles de análisis propuestos en el diseño de investigación: el del estudio de caso.

**Segundo y tercer nivel de análisis de la fase experimental del estudio (CAPÍTULO 9):** Profundizando en la reflexión a partir de los datos recogidos, en este capítulo se sistematizan los hallazgos para los otros dos niveles de análisis propuestos: la comparación del caso con la generalidad del programa PROJOVEN y acerca de los

aportes que pueden hacer a la educación media uruguaya, las innovaciones curriculares y la gestión del programa PROJOVEN.

**Conclusiones, aplicaciones, limitaciones del estudio y futuras investigaciones** (CAPÍTULO 10): En este último capítulo se realiza una breve síntesis del enfoque de la investigación realizada, se presentan las conclusiones a las que se ha arribado una vez concluida esta investigación y se sugieren futuras líneas de investigación que, en la mayoría de los casos, están vinculadas y emergen de algunas limitaciones presentes en el estudio. Una parte importante de este capítulo está dedicado a los aportes que el programa PROJOVEN puede hacer a la educación media uruguaya. Finaliza el estudio con una reflexión final de la investigadora.

# **PARTE I.**

# **ESTUDIO TEÓRICO**



## Capítulo 1 . EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL

---

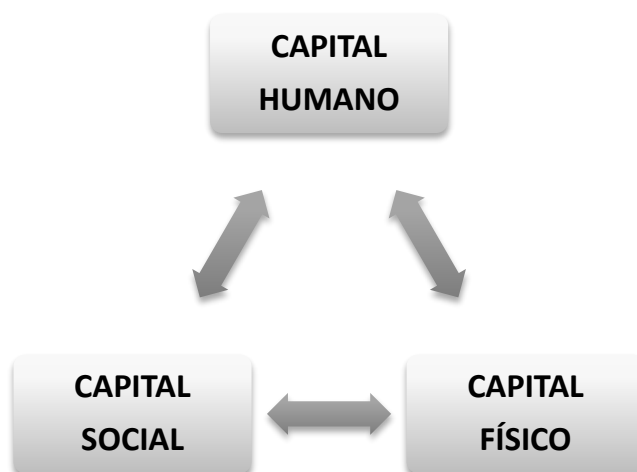
A lo largo de este capítulo se caracterizan algunos puntos de vista actuales de la concepción de pobreza y del concepto de vulnerabilidad social, como paradigmas relativamente nuevos para comprender la pobreza. Luego se transita hacia el concepto de Justicia Social, adoptando la Teoría de la Justicia de J. Rawls, como antecedente de lo medular del capítulo que refiere al desarrollo del *enfoque de las capacidades* de Amartya Sen y Martha Nussbaum. Explicado este enfoque, que da sustento teórico a toda la investigación, el capítulo finaliza exponiendo la relación entre educación y Justicia Social observada desde esta perspectiva.

## 1.1. ALGUNOS ENFOQUES DE LA CONCEPCIÓN DE POBREZA

Originalmente las mediciones de pobreza definían homogéneamente grupos que en realidad no lo eran, usando como único indicador: la falta o la insuficiencia de ingresos. Tal como se verá más adelante, enfrentados a la expansión del fenómeno de exclusión social, varios autores, entre ellos A. Sen, ya indicaban que era necesario ampliar el foco de análisis de la pobreza, agregando otras dimensiones además del ingreso y sus indicadores (línea de pobreza, Necesidades Básicas Insatisfechas o IDH). Entrando en el siglo XXI, Moser y su equipo del Banco Mundial (1998) plantea la pregunta *¿Qué activos deben tener las familias que están en la pobreza para salir de ella, y si no lo están, para no caer en ella?*

Ella y su equipo, recogieron de la economía el concepto de *activos* y lo llevaron al plano social, intentando así demostrar que, independientemente de los bajos ingresos, gestionar adecuadamente los *activos* podía contrarrestar o minimizar las consecuencias de la crisis. Para Moser los *activos* son el trabajo, la educación, la salud, la vivienda y los vínculos del hogar en relación al ingreso y consumo, los toma como *activos* productivos; y finalmente, introduce por vez primera el concepto de Capital Social como un activo al que hay que tener en cuenta.

**Figura 1.1. Relaciones entre distintos tipos de capital**



Se pasa a un enfoque de la pobreza de tres dimensiones:

- **Capital físico (C.F.)** = activos físicos o financieros, recursos materiales que deben tener las personas
- **Capital humano (C.H.)** = activos tales como educación y trabajo



- **Capital social (C.S.)** = apoyos y protecciones basadas en relaciones, contactos, redes, lazos más fuertes (por ejemplo: familia) o más débiles (por ejemplo: en el club de fútbol, en el barrio, redes sociales)

### **1.1.1. Vulnerabilidad social: Un (relativamente) nuevo paradigma para entender la pobreza**

La historia de América Latina puede explicarse en gran parte por la marginalidad, así como los diferentes procesos sociales que moldearon las ciudades y cinturones urbanos, que a su vez progresivamente fueron generando grupos marginados y en situación de pobreza. Cuando se habla de marginalidad se está haciendo referencia a un sector de personas excluidas de una participación útil en la vida social y de esta forma, en riesgo de quedar expuestas a privaciones materiales extremas. Por ello, Iris Marion Young (1999) considera que la marginalización es posiblemente la forma de opresión más riesgosa.

Pero la concepción y las causas de la pobreza han ido transformándose, de forma que los conceptos anteriores de exclusión y marginalidad se han vuelto incapaces de interpretarla a partir de los estudios de necesidades insatisfechas. Es así que hace unos años se ha venido trabajando en una mirada que trata de interpretar de manera más dinámica el fenómeno de la pobreza, tomando en cuenta la *vulnerabilidad social* de las personas o las familias (Ávalos y Thomas, 2007).

El análisis de la pobreza se desplaza desde los clásicos problemas de medición y cuantificación de carencias y dificultades de acceso a recursos, bienes y servicios, al examen de la estructura de oportunidades y las capacidades o potencialidades de que disponen los individuos para desarrollar una vida digna. (Raczinsky y Serrano 2002: 11)

En 1997, primero desde CEPAL Montevideo y a partir de allí, en el Instituto de Investigación de Pobreza, Exclusión e Integración Social (IPES) de la Universidad Católica del Uruguay (UCU) se fue elaborando un modelo conceptual para comprender mejor hacia dónde tienden las estructuras sociales de las zonas urbanas de la región, en cuanto a si se alejan o acercan del ideal de sociedades conformadas sobre principios de equidad (Filgueira y Kaztman, 2006). Este modelo es el paradigma AVEO (acrónimo para Activos, Vulnerabilidad social y Estructura de Oportunidades). Este enfoque se trata de:

...un abordaje de la vulnerabilidad social que observa la interrelación de los activos familiares e individuales con la estructura de oportunidades. Este modelo de análisis ve el problema de la vulnerabilidad a la pobreza y a la exclusión social como producto de la forma en que las estructuras de oportunidades del estado, del

mercado y de la comunidad distribuyen recursos de capital físico, humano y social, de cómo éstos se plasman en las familias, y como éstas los utilizan y transmiten a sus miembros- en nuestro caso, los adolescentes. (Filgueira, Kaztman y Rodríguez, 2005: 46)

En coincidencia con muchos otros estudios, se confirma que nos estamos alejando y no acercando a la deseada integración basada en la equidad y que más bien se está dando un endurecimiento de las estructuras sociales urbanas. Según dichos autores esto responde a tres causas interrelacionadas: “segregación urbana, transformación familiar y destrucción de vínculos de los sectores populares urbanos con el mercado laboral” (Filgueira y Kaztman, 2006:7).

Los trabajadores menos cualificados y su entorno familiar resultan los más damnificados, lo que dificulta su integración a la sociedad y su economía. En la totalidad de los casos eso implica un *empeoramiento relativo* de su situación de vida y en algunos de ellos, un *empeoramiento absoluto*, lo que genera un incremento de la fracción de hogares que entran en situación de pobreza, o son incapaces de salir de ella, lo que conlleva a situaciones de exclusión social. Esto significa que se produce una obstrucción creciente de las vías de movilidad y ascenso social para los que están menos calificados. De tal forma que se vuelven incapaces de aprovechar las oportunidades laborales que se ofrecen en ese momento por el mercado y se ven imposibilitados de acceder a trabajos estables, seguros y de calidad.

¿Qué se entiende por estructura de oportunidades según Filgueira y Kaztman? Esto se comprende en base a la probabilidad del acceso a los bienes, servicios o actividades que influyen en el bienestar de las personas, tanto sea porque favorece la utilización de recursos propios o porque brindan otros recursos que son importantes para que pueda integrarse a la sociedad por medio de las vías existentes.

La clave para distinguir la fuente de los activos, de los activos mismos es la noción de control o comando. Las fuentes más importantes no pueden ser transformadas o afectadas por la acción individual de las personas. Por el contrario, esas fuentes constituyen estructuras de oportunidades para el acceso a los activos. Los individuos pueden utilizar o no esas oportunidades dadas sus preferencias y capacidades, pero no las pueden modificar individualmente (aunque si pueden organizarse para modificarlas, como cuando los vecinos demandan colectivamente la instalación de escuelas o policlínicas en un barrio). (Filgueira y Kaztman, 2006:9)

*En síntesis, actualmente el enfoque AVEO de la pobreza habla de:*

**A** = Activos

**V** = Vulnerabilidad

**EO** = Estructura de Oportunidades

**Figura 1.2. El enfoque AVEO**



Cuando hablamos de *activos*, debemos diferenciarlo de lo que consideramos *recursos* ya que aquel es un concepto más amplio: es la conjunción de recursos materiales e inmateriales, sobre los que las personas tienen control, y que, a partir de su movilización, los hogares pueden superar su posición de bienestar, a la vez que pueden impedir que sus condiciones de vida empeoren o bien pueden lograr que su vulnerabilidad disminuya (Kaztman, 1999).

La estructura de oportunidades puede ser comprendida como las probabilidades de acceso a bienes, servicios o actividades que inciden sobre el bienestar del hogar porque le facilitan el uso de recursos propios o le suministran recursos nuevos, útiles para la movilidad e integración social a través de los canales existentes. El estado, el mercado y la sociedad contribuyen, con funciones distintas e interconectadas, al grado de apertura y la eficacia de los eslabonamientos de estas cadenas de oportunidades al bienestar. (Kaztman, 1999: 299)

La vulnerabilidad se produce por ausencia de alguno de los activos o por problemas de la estructura de oportunidades, por ejemplo mercado con desocupación, estado que da escasas oportunidades, etc.

Es así que en este modelo Kaztman y Filgueira (2006), en línea con el pensamiento de A. Sen que se desarrollará *a posteriori*, ponen el énfasis en que si bien se pueden otorgar posibilidades desde el estado y sus instituciones (como por ejemplo, la escuela pública), caen en suelo infértil si esos hogares no tienen la

potencialidad de registrar esas oportunidades para poder usarlas en su beneficio (siempre y cuando sus recursos se lo permitan). Esta capacidad de ver y registrar esas oportunidades para luego poder usufructuarlas a su favor, es lo que ellos denominan “estrategias de movilización de recursos”.

Este cambio en el concepto de pobreza es muy importante, porque es un cambio cualitativo donde el estado juega un rol muy importante y sobre todo en relación al tema educativo.

Estos últimos años de cambios tan rápidos, la escuela y los que deciden la política educativa deben identificar lo prioritario para poder avanzar en la meta de obtener mejores niveles de logro educativo, adecuación y justicia educativa para todos los alumnos.

La creciente segregación socioeducativa queda determinada fundamentalmente por tres razones a saber,

- mayores diferencias en la estratificación social (clase social y contexto sociocultural)
- mayor homogenización barrial y por tanto menor integración con alumnos de otros contextos socioculturales en la misma escuela
- a estas dos anteriores, se agrega una tercera razón, que es la llamada *brecha digital*.

La segregación se manifiesta primeramente al interior de los establecimientos escolares cuando se separa a los estudiantes, en base a una convivencia escolar negativa entre alumnos, así como entre docentes y alumnos. Esto deriva en un clima escolar generalmente violento, que se ha demostrado que se correlaciona negativamente con el logro académico, tal como plantean Treviño et al. (2013).

Asimismo, tan relevante ha pasado a ser la homogeneización barrial como factor de segregación, que en Francia se ha desarrollado una interfaz web automatizada que ofrece una amplia gama de herramientas de estadística y cartografía para el análisis de las variables espaciales. Esta interfaz ha sido llamada OASIS (Outil d'Analyse de la Ségrégation et des Inégalités Spatiales) y brinda herramientas para probar el valor estadístico de todos los índices de segregación y autocorrelación espacial utilizando simuladores. Esto ha sido explicado por Tivadar y otros (2014) y dichos autores manifiestan desconocer la existencia de instrumentos totalmente automatizados similares en otros países, pero, dada la relevancia de asegurar la fiabilidad estadística del análisis espacial de la segregación barrial, no cabe duda que sería de mucha utilidad poder contar con ellos.

También con respecto a este tema, Dronkers et al. (2010), analizan varias investigaciones publicadas al respecto en Europa, en las que se discuten las

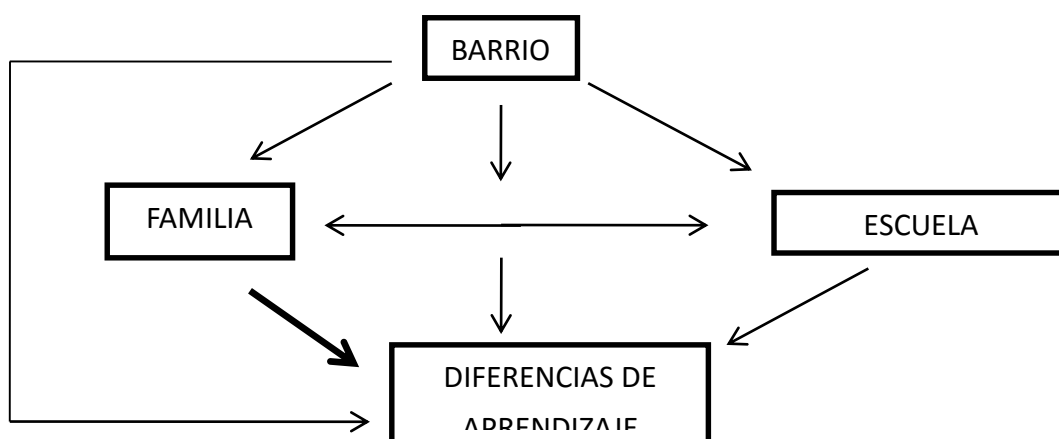
ventajas y desventajas de la libertad de elección de las escuelas por parte de las familias. En particular interesa el estudio citado de Demeuse, Derobertmeasure, y Friant, de 2008 y de 2009, que apunta a una importante consecuencia posible de los mercados de la educación y la elección de escuela: un elevado nivel de segregación socioeconómica entre las escuelas. Señalan que en la Bélgica francófona, los esfuerzos para fomentar una mayor “mezcla social” mediante la financiación de las escuelas que denotan una composición mixta, se han encontrado con una fuerte resistencia y han generado gran malestar social.

Igualmente en Uruguay, Kaztman y Retamoso (2008) analizan

...los efectos de la segregación residencial en la ciudad, sobre las diferencias en los desempeños de los aprendizajes de los niños en edad escolar, se discute la eficacia de las respuestas del sistema educacional para enfrentar las desigualdades que esos procesos generan. (Kaztman y Retamoso, 2008:245)

En la siguiente figura, se mostrará lo que ellos consideran que son los principales ámbitos de socialización de los niños en edad escolar.

**Figura 1.3. Ámbitos de socialización de los niños en edad escolar**



Ellos plantean que en el Uruguay hoy está operando el barrio sobre la escuela, el barrio sobre el hogar y por lo tanto, ambos sobre el niño.

La tendencia en las últimas décadas en el país, es que los barrios se han ido homogeneizando cada vez más y diferenciándose de otros barrios. Esto parecería ser una variable contextual (si es que no se puede operar sobre ella), pero a la vez una variable muy importante, porque si se quiere operar sobre la escuela debe tenerse en cuenta. Kaztman y Retamoso plantean que se deberían tomar medidas, aunque sean a largo plazo, para revertir la segregación residencial, por ejemplo

estimular la formación de grupos heterogéneos, ubicando escuelas nuevas en las fronteras de barrios de composición social diferente, para generar experiencias de contacto y solidaridad entre niños de diferentes estratos. A su vez plantean que “tradicionalmente nos preguntamos sobre los postulados de la educación que son necesarios para la integración social, y siempre es más necesario cuestionarnos también por los postulados de integración que son necesarios para la educación de los niños” (Katzman y Retamoso, 2008:275).

La hipótesis que plantea el estudio es que la “mezcla social” que existía antes y que ya dejó de existir, favorecía la formación de destrezas sociales en los niños más pobres y por tanto acumulaba capital social, lo que resultaba fundamental a la hora de integrar la sociedad.

Asimismo, Tedesco (2006) plantea la sospecha de que el aislamiento geográfico y social entre los sectores urbanos provoca un círculo vicioso que reafirma la rigidez de los conceptos que tienen unos de otros las diferentes clases sociales, aumentando así las resistencias de integración entre ellas. Es por esto que los padres de los niños pobres eligen no exponer a sus hijos en ambientes en que se visibilicen sus desventajas “de la cuna” y la convivencia entre alumnos desiguales favorece más el rechazo que la mejora de la adaptación y el espíritu de superación. En caso de confirmarse esta sospecha, el aumento de la segregación residencial y de la segmentación educativa estaría derivando en un contexto urbano en el que se evidenciarían con claridad las limitaciones del sistema educativo para vencer el determinismo social de los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, con respecto a la tercera razón nombrada como causa importante de la creciente segregación socioeducativa, todo lo relativo a la “brecha digital”, se hablará exhaustivamente en distintas secciones de los capítulos 3, 4 y 5.

En suma, dadas las situaciones antedichas en los párrafos anteriores, resulta fundamental que se apliquen políticas educativas urgentes para revertir este problema, que genera una asociación perversa que retroalimenta dicha segregación.

## **1.2. INTRODUCCIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL**

El concepto de Justicia Social es bien complejo y ha variado a lo largo de la historia (Bolívar, 2012, Murillo y Hernández-Castilla, 2011, 2014). Por tanto la interrogante acerca de cómo se construye una sociedad justa, y, por consiguiente, cómo se educa a las personas para ello, ha recibido múltiples respuestas.

Murillo y Hernández-Castilla (2011, 2014) plantean que el concepto de Justicia Social está en permanente construcción y reconstrucción, por tanto, resulta

imprescindible explicar qué se entiende por Justicia Social en esta tesis, ya que generalmente el concepto suele verse desde concepciones muy diferentes de la justicia y de la sociedad, lo que conlleva a confusión.

El recorrido cronológico que hacen Murillo y Hernández-Castilla (2011) deja clara la complejidad y el carácter evolutivo del concepto de Justicia Social, así como las múltiples dimensiones que abarca, así como su carácter inherentemente ideológico.

Estos autores, explican las diversas fases atendiendo a su desarrollo histórico y a la sucesión cronológica, mostrando cómo fue variando el significado de Justicia Social y, cuando llegan a la actualidad, muestran que coexisten tres grandes líneas conceptuales: la de Redistribución basada en Rawls, Nussbaum y Sen (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010), la de Reconocimiento basada en Collins, Fraser y Honneth (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008), y la de Reconocimiento y Participación basada en Young, Miller y también Fraser y Honneth (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008). Al conjunto de estos tres enfoques lo han denominado como las *tres "Rs"* (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos. (Murillo y Hernández-Castilla, 2011:12)

Asimismo, estos autores, intentan por contraposición separar el concepto de Justicia Social de otros conceptos con los que a veces se le asocia, y que aumentan la confusión. Para estos investigadores, la Justicia Social:

1. **No es** sólo Derechos Humanos, ya que lo consideran un punto de partida necesario pero no un fin, debido a que una sociedad justa abarca más aspectos.
2. **No es** solamente Igualdad de Oportunidades, ya que el hecho de tener las mismas oportunidades de riqueza o pobreza no ha evitado que uno de cada tres niños estén en riesgo de pobreza, en tanto una minoría acumula una gran riqueza.
3. **No es** únicamente distribución equitativa de bienes primarios, ya que la realidad muestra tristemente que aspectos como el género o la etnia,

generan discriminación, y en ese caso los bienes no solucionarían la falta de reconocimiento o participación que son indispensables para que una sociedad se pueda considerar justa.

4. **No** existe sólo dentro de un Estado-Nación, ya que la justicia también debe ser global y considerarse a nivel del planeta (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Este estudio adhiere al planteo anterior y, por tanto, queda claro entonces qué **no se considera** Justicia Social en esta investigación. Asimismo, aún aceptando la dificultad de definir el concepto de Justicia Social debido a su dinamismo, y partiendo de la premisa de que debe re pensarse de manera continua, de forma provisional, en esta tesis se entiende por Justicia Social una noción que se acerca mayoritariamente al enfoque de las *capacidades* de Sen (2009) y Nussbaum (2002): se considera que existe justicia o injusticia no como consecuencia de un contrato original con el ordenamiento económico, social y jurídico, sino por viabilizar a todos la *capacidad* real de ser o de hacer algo para vivir en plenitud, en base a su propia realidad social y personal.

Pero también aquí se considera que el concepto de Justicia Social es poco claro y que puede y debe ser abordado desde muchas perspectivas, que exigen reflexión constante y que, desde el ámbito de la educación, deben hacerse los mayores esfuerzos para tender puentes entre esas perspectivas para lograr mayor equidad.

Uno de los alcances del concepto de Justicia Social supone considerarla como Participación. La justicia debe garantizar la participación plena en la vida social. En particular, esta concepción es fundamental para aquellos que son excluidos constantemente por diferentes razones, entre otras, su origen o situación socioeconómica. Es así que la Justicia Social apunta a la distribución de recursos vinculados a la equidad en cuanto a oportunidades, las posibilidades de acceder al poder y de participar en distintos ambientes públicos (Fraser y Honneth, 2003; Murillo, Román, Hernández-Castilla, 2011).

No menos relevante resulta el concepto de Justicia Social como Reconocimiento, tal como lo plantea Fraser (1999) cuando expresa que lo que está en el corazón de la injusticia es el no reconocimiento y que, cualquier consecuencia de la injusticia económica provendrá de dicha raíz central.

Ella se pronuncia así:

Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Por separado, ninguno de los dos es suficiente. Sin embargo, tan pronto como abrazamos esta tesis, la cuestión de cómo se combinan ambos aspectos cobra una importancia máxima. Yo mantengo que hay que integrar en un único



marco global los aspectos emancipadores de las dos problemáticas. Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento. (Fraser, 1999:84)

Más allá de los distintos enfoques imperantes en esta época, en esta tesis, se abordará la Justicia Social a partir de una determinada perspectiva. Inicialmente, se basará en las ideas de quien fuera el pensador que generara un profundo cambio en el concepto de Justicia Social en el siglo XX, John Rawls, a partir de su obra máxima “Teoría de la Justicia” (1971), para luego profundizar en el enfoque de Amartya Sen y Martha Nussbaum. El economista Amartya Sen toma el concepto de igualdad basándose en la justicia distributiva de Rawls, y profundiza en el concepto de Justicia Social, cuando, a partir de su artículo “Equality of what?”, publicado en 1979, propone un nuevo modelo para lograr la equidad: el enfoque de las *capacidades*. La filósofa M. Nussbaum adhiere a las ideas base del economista y filósofo Sen, y se anima a proponer una lista de *capacidades* fundamentales necesarias para lograr la Justicia Social.

Las ideas de estos tres autores, Rawls, Sen y Nussbaum, se explicarán a continuación con mayor profundidad, intentando vincular sus propuestas a la educación ya que ese nexo es lo que este trabajo se propone.

### 1.3. LA TEORÍA DE LA JUSTICIA DE J. RAWLS

John Rawls, filósofo político norteamericano contemporáneo, muerto a inicios del siglo XXI, publica varias obras de enorme relevancia, entre ellas, un ensayo titulado “Teoría de la Justicia” en 1971 y, posteriormente en una revisión donde incorpora respuestas a sus críticos, en 1978 “Justicia como equidad”.

Es bien sabido que la famosa Teoría de la justicia de John Rawls ha promovido una dramática revitalización de la filosofía política y ha estimulado a muchos filósofos, economistas, juristas y científicos de la política a contribuir a dicho campo. (Pogge, 2010:1)

El pensamiento de Rawls a poco de iniciada su quinta década de vida, hacia 1971, coincide con el de otros pensadores como Hobbes, Locke y Rousseau en la medida que sostiene que la sociedad debe estructurarse en base a una especie de contrato social, un acuerdo original de todos los que integran esa sociedad. Las diferencias estriban en cómo llegar a ese acuerdo original. Rawls plantea que para llegar a ese acuerdo inicial de manera justa, debe hacerse bajo un “velo de ignorancia”. El

autor sostiene que si se intenta llegar al contrato social desde las posiciones que ocupan las personas en la sociedad actual, que son desiguales, cada uno va a pretender obtener los mayores beneficios para mantener o mejorar su lugar en la sociedad, perpetuándose así la desigualdad (en el mejor de los casos), o peor aún, generándose mayor desigualdad.

Es por eso, que para evitar esta injusticia, Rawls plantea una suerte de experimento mental en el que propone que ese acuerdo original se laude entre las personas, estando estas “vendadas”, es decir, cada una está “ciega” y desconoce su posición socio-económica inicial (no sabe si es rico o pobre, ni cuál es su raza, si es mujer u hombre, campesino o de la ciudad, indígena o no, etc.). De esta manera, todos van a defender lo que es más justo para todos. Eso es lo que Rawls llama “el velo de ignorancia”.

La intención de la posición original es establecer un procedimiento equitativo (...), nadie conoce su su lugar en la sociedad, su posición o clase social, tampoco sabe cuál será su suerte en la distribución de talentos y capacidades naturales, su inteligencia, su fuerza, etc. (Rawls, 1997:137)

Al no conocer nadie cuál va a ser su escenario particular, de esta manera, los principios que emanen bajo el “velo de ignorancia” van a resultar justos.

Es decir, que lo que brinda Rawls es una forma de elaborar principios de justicia que no dependan de las idiosincrasias y provechos de las personas o grupos involucrados. La justicia, esencialmente la entiende como imparcialidad. A este acuerdo original se llegaría entonces desde una posición original hipotética llamada “posición original”. Este acuerdo sustituye al concepto clásico de contrato y a diferencia de éste, no se pretende que se realice efectivamente, sino que su planteo es hipotético. Sería entonces un acuerdo al que llegarían individuos libres y racionales, defendiendo sus propios intereses en una posición original de igualdad (“posición original”), de esta forma, este acuerdo impondría un conjunto de condiciones convenidas en beneficio de la justicia.

La pregunta que debemos hacernos es, entonces ¿qué principios escogeríamos si nos encontráramos sujetos a las condiciones de la posición original? (Caballero, 2006:6)

Y desde el punto de vista de este trabajo, la pregunta debería ser entonces ¿qué educación querríamos para nuestra sociedad si estuviéramos en las condiciones de la posición original, bajo el “velo de ignorancia”?

De todas formas, vale aquí anticipar que Amartya Sen declara que la posición original de Rawls oculta un aspecto que es clave en cualquier valoración de la justicia y lo expresa de esta manera:

...los humanos somos profundamente diversos. Cada uno de nosotros es distinto de los demás, no sólo por las características externas, como el patrimonio heredado, o el medio ambiente natural y social en el que vivimos, sino también por nuestras características personales, como la edad, el sexo, la propensión a la enfermedad y las condiciones físicas y mentales (Sen, 1995:9).

Como obviamente no se puede poner a las personas en el “velo de ignorancia” real, Rawls manifiesta apoyándose en la teoría de la elección racional (personas con *capacidades* morales y racionales) a qué principios se llegaría bajo ese supuesto. Serían fundamentalmente dos principios:

El primero, el principio de libertad y el más importante, al cual están sujetos los demás expresa:

Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás (Rawls, 1997:67).

El segundo, es que la disposición de las desigualdades económicas y sociales han de ser estructuradas de manera que sean para: a) el mayor beneficio de los menos favorecidos (principio de diferencia), y b) unido a que los cargos y las funciones sean alcanzables por todos, bajo condiciones de justa igualdad de oportunidades (principio de igualdad equitativa de oportunidades).

Dando por establecido el marco de las instituciones requeridas por la libertad igual y la justa igualdad de oportunidades, las expectativas más elevadas de quienes están mejor situados son justas si y sólo si funcionan como parte de un esquema que mejora las expectativas de los miembros menos favorecidos de la sociedad (Rawls, 1997:80)

Las ventajas que tienen unos sobre los otros se derivan para Rawls de los azares de la naturaleza, tanto naturales como sociales (nacer con un talento o en una familia adinerada) por lo que la riqueza no es del todo merecida y debe redistribuirse.

Esto queda muy claramente explicado por Rawls en su libro “Teoría de la Justicia” (1997) cuya primera edición es de 1971:

Este principio afirma que las desigualdades inmerecidas requieren una compensación; y dado que las desigualdades de nacimiento y dotes naturales son inmerecidas, habrán de ser compensadas de algún modo (...) La idea es compensar las desventajas contingentes en dirección hacia la igualdad (...) La distribución natural no es justa ni injusta, como tampoco es injusto que las personas nazcan en una determinada posición social. Estos son hechos meramente naturales. Lo que puede ser justo o injusto es el modo en que las instituciones actúan respecto

a estos hechos (...) La estructura básica de estas sociedades incorpora la arbitrariedad de la naturaleza. Sin embargo, no es necesario que los hombres se sometan a estas contingencias. El sistema social no es un orden inmodificable colocado más allá del control de los hombres, sino un patrón de la acción humana. (Rawls, 1997:103-105)

Para Rawls el principio de libertad es el más importante y resulta irrenunciable, al cual está supeditado el segundo principio. Pero aquí es particularmente importante explicar el principio de la diferencia, porque tiene que ver con las desigualdades socio-económicas. Se acepta un sistema que produce desigualdades a condición de que la desigualdad tenga como efecto que todos estén en mejor situación debido a ella. Dicho de otra forma, si debido a la desigualdad, los menos aventajados tienen mejores condiciones de vida (más salario, mejor atención sanitaria, mejor educación, mejores servicios, etc), entonces la desigualdad está permitida. De este principio salen lo que se llaman *políticas compensatorias*.

...Rawls (2001:123) entiende que este concepto debe ir en beneficio de los menos aventajados, sirviéndose del principio de compensación y de las políticas de distribución positiva, de modo que las desigualdades naturales o de nacimiento sean compensadas (Murillo y Hernández-Castilla, 2011: 13)

Debe dejarse en claro que Rawls, cuando habla de desventajas, lo hace en referencia a los “bienes primarios”, que son los que considera que la gente necesita para su desarrollo autónomo en la sociedad.

Los bienes primarios pueden ser caracterizados bajo las cinco rúbricas siguientes:

- a) Primera, las libertades básicas, establecidas por una lista, por ejemplo: libertad de pensamiento y de conciencia; libertad de asociación; la definida por la libertad e integridad de la persona, así como por el imperio de la ley; y finalmente las libertades políticas;
- b) Segunda, libertad de movimiento y de elección de ocupación sobre un trasfondo de oportunidades diversas;
- c) Tercera, poderes y prerrogativas de cargos y posiciones de responsabilidad, particularmente de las principales instituciones políticas y económicas;
- d) Cuarta, renta y riqueza; y
- e) Finalmente, las bases sociales del respeto de sí mismo (Rawls, 1986:190).

Tal como se puede observar, en esa lista de “bienes primarios” no está contenida la educación de forma explícita, pero de manera implícita corresponde

considerarla como un derecho humano fundamental para que las personas puedan desenvolverse como seres libres e iguales, y a la vez, el sistema educativo debe entenderse como la institución social ineludible para generar estas condiciones para el desarrollo de las personas (Bolívar, 2005, 2012).

Sin duda, han existido variadas críticas a la teoría de Rawls. Aquí se presentan las críticas que desde perspectivas igualitarias han efectuado Ronald Dworkin (de forma breve) y Amartya Sen, tal como se desarrollará en la sección siguiente.

Ronald Dworkin (1981a, 1981b, 2000) fue uno de los primeros que cuestionó parte del pensamiento de Rawls. En lo relativo a la igualdad, Dworkin comparte gran parte de los postulados de Rawls. El autor se posiciona en contra de la igualdad del bienestar, proponiendo la igualdad de recursos como alternativa, ya que sostiene que el bienestar reposa en lo que la gente realmente valora y "se diferencia del dinero y los bienes" (Dworkin, 2002:32). El autor identifica numerosos problemas para la igualdad de bienestar, considerando el punto de vista del bienestar como éxito en llevar a cabo sus proyectos y metas, que, dependiendo de qué perspectiva del bienestar se acepte, que puede ser el del "estado consciente" o el de la mirada "hedonista". Eso implica que el gobierno debería distribuir recursos de forma de lograr la igualdad, en función de qué tan buena sea la percepción que la gente tiene de cómo ha alcanzado sus objetivos o de qué tan felices son (Dworkin, 2002:28-42).

Asimismo Dworkin también ha mostrado otros focos de diferenciación. Por ejemplo, ha sostenido que la teoría de Rawls si bien brinda argumentos para obedecer instituciones justas, no consigue dar explicaciones para aclarar el deber de obediencia de las instituciones de la comunidad a la cual las personas pertenecen. Como bien explica Gargarella, Dworkin opina que la teoría de la justicia de Rawls "resulta demasiado insensible a las dotaciones propias de cada persona, y no suficientemente sensibles a las ambiciones de cada uno" (Gargarella, 1999:72).

Dworkin (1981a, 1981b, 2000) muestra que lo que distingue su teoría de la de Rawls, en base a una distinción entre "ambiciones" y "dotaciones". El usa el vocablo "ambiciones" para abarcar el ámbito de las elecciones personales y lo que resulta de las decisiones de la gente, como la opción de trabajar esforzadamente, o desembolsar dinero en lujos caros. Su término "dotaciones" alude a los resultados derivados de la suerte, o dicho de otra forma, lo que refiere a aquellas cosas sobre las que no se tiene control, como pueden ser asuntos derivados de una herencia genética. Dworkin coincide con Rawls en que las desigualdades

naturales no se reparten de acuerdo a las opciones realizadas por los sujetos, por ende, las personas no deben finalizar en peores términos como corolario de la mala fortuna en la lotería natural. Empero, Dworkin mantiene que el *Principio de la diferencia* fracasa en cumplir con este ideal, ya que su planteo en relación a los bienes primarios no reconoce que los que han tenido muy mala fortuna, como la gente gravemente enferma o los discapacitados, pueden requerir ampliamente mayores aportes de los bienes primarios que otros, para conseguir una vida razonable. Dworkin asimismo argumentó que las distribuciones económicas justas, deberían ser más sensibles que el *Principio de la diferencia*, atendiendo a las posibles consecuencias de las decisiones de las personas. Dworkin propone que las personas comienzan con los mismos recursos, pero como resultado de sus propias decisiones, se les permitirá terminar con beneficios económicos desiguales. Lo que constituye una justa distribución material va a ser determinado por el resultado de un experimento mental diseñado para modelar una distribución justa. Él supone que a todo el mundo se da el mismo poder adquisitivo y cada uno usa ese poder de compra en una subasta de feria, para obtener los recursos que mejor se adapten a sus planes de vida. A continuación, se les permite utilizar esos recursos como mejor les parezca. Aunque las personas pueden terminar con diferentes beneficios económicos, a ninguno de ellos se le da menos consideración inicial que a otro, en el sentido de que si querían el paquete de recursos de otra persona, tuvieron la posibilidad de haber ofertado por ello en lugar del otro.

#### **1.4. EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES DE SEN Y NUSSBAUM**

Clarificar el significado del “enfoque de las *capacidades*”, mostrar cómo surge, sus características fundamentales y sus metas, es la tarea que se quiere abordar aquí. También se intentará explicar cómo este enfoque resulta un marco conceptual que busca evaluar el bienestar y los alcances de la libertad de las personas, así como también el diseño de políticas públicas tendientes al mayor desarrollo de los individuos y su sociedad. Por último se analizará el concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las *capacidades* de Sen.

Amartya Sen, filósofo y economista bengalí (India), en la década de los 80s, elabora un nuevo marco conceptual para evaluar la desigualdad, la calidad de vida, el bienestar, la pobreza: el enfoque de las *capacidades*. Este enfoque difiere conceptualmente de la teoría de Rawls y se opone a la teoría utilitarista por razones que posteriormente se explicarán. Coincidiendo lo que expresa Pogge

(2002), el enfoque de las *capacidades*, desarrollado por Amartya Sen y Martha Nussbaum, en estos últimos veinticinco años, ha jugado un papel clave en el ámbito de la filosofía política y economía normativa, tanto entre académicos como entre organizaciones no gubernamentales y agencias internacionales, en detrimento de la teoría de Rawls y del utilitarismo.

Sen, desconforme con los indicadores estadísticos con los que generalmente se mide la calidad de vida, como ser la renta *per cápita* en relación al PBI, presenta un nuevo concepto, el de *capacidad* como forma de medir la calidad de vida y en definitiva el monto de libertad que tiene una persona de vivir la vida que considera valiosa.

Al provenir Sen del ámbito de la filosofía y la economía y no del campo educativo, sus escritos no hablan directamente sobre educación, pero sin duda, su modelo claramente es transferible a dicho ámbito, como se mostrará en el presente trabajo.

El término *capacidad* fue utilizado por primera vez por Sen en 1979 en una conferencia titulada “Igualdad de qué?”, posteriormente publicada en 1980. En esta conferencia, Sen habla de “igualdad de *capacidad* básica”, intentando valorar el bienestar de una persona en función de la posibilidad de que esta pudiera realizar actos o lograr estados valiosos. Para Sen, el bienestar entendido como “well being” y no “wellfare”, está más vinculado a la situación personal, a las habilidades de una persona, que a una concepción economicista.

Este enfoque, a la vez que se utiliza para valorar el bienestar de la persona y la sociedad en su conjunto, evaluando el nivel de pobreza, de desarrollo y de desigualdad, también puede utilizarse como instrumento para delinear políticas públicas.

En palabras de Robeyns:

El enfoque de las capacidades es un amplio marco normativo para la valoración y la evaluación del bienestar y los arreglos sociales individuales, el diseño de políticas y propuestas sobre el cambio social. Se puede utilizar para evaluar empíricamente aspectos del bienestar individual o grupal, tales como la desigualdad o la pobreza. (...) El enfoque de las capacidades no es una teoría que puede explicar la pobreza, la desigualdad o el bienestar; en cambio, proporciona conceptos y un marco que puede ayudar a conceptualizar y evaluar estos fenómenos. (Robeyns, 2006: 352-353)

Amartya Sen entiende por *capacidad*, a saber, el hecho de que los individuos sean capaces de realizar determinadas cosas básicas como la habilidad de vestirse y tener dónde vivir, de alimentarse o de no morir prematuramente.

Rawls es cuestionado por Sen, en tanto este último plantea que la igualdad de bienes primarios no garantiza la posibilidad de que las personas puedan realmente hacer uso de ellas de manera igualitaria.

...el ajuste entre la posesión de bienes primarios por una persona y las libertades sustantivas que tiene de facto esa persona puede ser muy imperfecto, y este problema puede tratarse más bien mediante la atención en las capacidades reales de la gente (Sen, 2010:94).

Es decir, Sen critica a Rawls en tanto sostiene que no todas las personas tienen la misma *capacidad* para aprovechar o disfrutar los bienes primarios.

...los bienes primarios no constituyen la libertad como tal, sino que se ven como medios para conseguir la libertad (Sen, 2004:96)

...la igualdad de bienes elementales o recursos poseídos puede ir unida a serias desigualdades en las libertades realmente disfrutadas por distintas personas (Sen, 2004:97)

El hecho que el Estado asegure a sus ciudadanos el derecho a una participación igual, no garantiza que las personas puedan aprovecharla de la misma manera. Para dar un ejemplo, se puede pensar en la igualdad de acceso a la educación y el trabajo, derecho que garantizan a todos, la mayoría de las Constituciones democráticas: la realidad muestra que hay atributos como el género, la discapacidad y el origen étnico, que obstaculizan verdaderamente la capacidad de las personas de gozarlo. Entonces, para que los diferentes sujetos puedan disfrutar del mismo derecho, en muchas ocasiones es necesario llevar adelante medidas que habiliten su completo aprovechamiento, como cuando se otorgan cuotas en el mercado laboral para personas con discapacidad (Reicher, 2011).

#### **1.4.1. ¿Qué se entiende por *capacidades* y *funcionamientos*?**

Para armar este modelo normativo A. Sen utiliza varios conceptos que define de manera propia. Particularmente interesa clarificar qué entiende el autor por *capacidades* y *funcionamientos* de las personas.

En palabras del autor:

Estrechamente relacionado con la noción de los funcionamientos es la capacidad de funcionar. Representa las diversas combinaciones de funcionamientos (estados y acciones) que la persona puede alcanzar. Por ello, la capacidad es un conjunto de vectores de funcionamientos, que reflejan la libertad del individuo para llevar un tipo de vida u otro (...), el “conjunto de capacidad” en el ámbito de los funcionamientos refleja la libertad de la persona para elegir entre posibles modos de vida (Sen, 2004:54).



La teoría de Sen sostiene que el bienestar de las personas depende, no ya de bienes poseídos, sino de cosas que pueden realizar con esos bienes. Es decir, que depende de las verdaderas oportunidades que tienen los individuos de hacer y de ser. Estas oportunidades reales representan las *capacidades* de cada uno, que se plasman en ciertas realizaciones que es lo que se llama *funcionamientos* de los seres humanos (Sen, 1985, 1997, 2004, 2010).

En esta postura subyace la idea de que la vida es una combinación de posibilidades en cuanto a las facultades de ser y de hacer. En consecuencia, la calidad de vida de un sujeto debe evaluarse en base a las *capacidades* que posee para conseguir realizaciones (*funcionamientos*) valiosos.

En suma, para Sen, los “bienes están al servicio de las *capacidades*”, o sea que, en el núcleo del enfoque de las *capacidades*, aparecen dos aspectos centrales: los *funcionamientos* y las *capacidades*. A partir de ellos, Sen diseña un marco normativo para evaluar el bienestar de la gente.

Si bien el término *funcionamiento* tiene una connotación mecánica, no es el sentido que el autor le quiere otorgar a la palabra.

...si los funcionamientos alcanzados constituyen el bien-estar de una persona, entonces la capacidad para alcanzar funcionamientos (es decir, todas las combinaciones alternativas de funcionamientos que una persona puede elegir) constituirá la libertad de esa persona, sus oportunidades reales para obtener bien-estar. (Sen, 2004:54)

Desde el enfoque de Sen, la vida está constituida por un conjunto de *funcionamientos* que se vinculan entre sí, que bien pueden ser estados o acciones. Esta sumatoria de *funcionamientos* resulta tan importante porque la realización de un ser humano puede comprenderse como el conjunto de sus *funcionamientos*, porque estos constituyen las singularidades del estado de su existencia, evidenciando así las diversas cosas que la persona puede hacer o ser (Sen, 1985, 1997, 2004, 2010).

Pero lo más importante para el economista bengalí no son los *funcionamientos* logrados, sino la *capacidad*, ya que es la que comprende las posibilidades de elección y en definitiva eso es lo que mide el grado de libertad alcanzado por la persona. Asuntos tales como moverse libremente, estar educado, abrigado, bien alimentado y no sentirse avergonzado por la ropa que viste constituyen *funcionamientos*, que son realizaciones de la persona y estados del ser de un individuo. Resultan así con características muy amplias, lo que hace que este enfoque sea muy rico, ya que en definitiva el concepto de *capacidad* como conjunto de *funcionamientos* o realizaciones posibles de lograr por las personas,

refleja la libertad del sujeto, y la libertad sin duda es un concepto amplio y complejo.

Vale aclarar que hay jerarquías dentro de las *capacidades* que dan cuenta de *funcionamientos* más importantes que otros. Las *capacidades* básicas son las necesarias para posibilitar los *funcionamientos* que atañen a las necesidades básicas del ser humano, para que lleguen a ciertos mínimos aceptables. El autor clasifica los *funcionamientos* como simples y complejos. Para poner algunos casos, los simples son los más básicos, como estar alimentado, no morir prematuramente, no tener enfermedades, por ejemplo, prevenibles con una vacuna. En cambio los complejos son aquellos tales como participar en la sociedad y tener dignidad. Para Sen la vida puede pensarse como un conjunto de funciones que se vinculan entre sí y que queda representado por las distintas realizaciones y los varios estados que puede lograr.

A. Sen explica claramente que lo que sirve para valorar el bienestar de la gente no son los bienes que una persona posee, sino lo que logra hacer con lo que tiene. Para ilustrar esto, pone el caso de una correcta alimentación dada a una persona que tiene parásitos intestinales: de nada va a servir ese bien, y es probable que termine con desnutrición a pesar de poseer el bien (Sen, 2002).

Es por eso que Sen sostiene que lo que se debe tener en cuenta, en lugar del bien, es el *funcionamiento* de las personas. Las *capacidades* son aquellas capaces de convertir bienes en *funcionamientos* que son valiosos para las personas. El autor pone un ejemplo muy esclarecedor: una bicicleta es un bien que se valora como medio de transporte o recreación, no interesa de qué materiales está hecha sino que resulta de valor para las personas que la poseen. Ahora bien, una bicicleta sirve como medio de transporte o recreación siempre que la persona logre usarla y eso va a depender si es sana o discapacitada. Esto es, que una persona inválida no es capaz de hacer con el bien las mismas cosas que una persona sana (Sen, 1985).

Es importante dejar claro que el ámbito de los *funcionamientos* es un nivel de análisis vinculado al de la *capacidad*, pero que se diferencia de él. En este enfoque de las *capacidades*, tal como lo plantea Sen, el concepto de *funcionamiento* abarca las diversas cosas que un individuo puede considerar valioso hacer o ser.

O sea que los *funcionamientos* para Sen son los que se consiguen gracias a los recursos y a la utilidad que ellos brindan. Evidentemente los recursos de los que la persona dispone, como ser, servicios públicos, alimento y vivienda, etc., son imprescindibles para valorar la calidad de vida, pero el economista advierte que asimismo, hay que tener en cuenta las circunstancias personales y sociales (como la edad, el estado de salud, o el nivel educativo). Esto se debe a que estas

circunstancias personales intervienen en lo que el autor denomina *tasa de conversión de los recursos en funcionamientos*, es decir, de qué manera un ser humano en particular puede hacer uso/s de esos recursos disponibles (Cejudo, 2006).

Un ejemplo en referencia a esta tesis: los jóvenes vulnerables que son parte del objeto de estudio, poseen recursos TIC (bienes) para mejorar su calidad de vida, ya que intrínsecamente estos recursos TIC podrían generar movilidad social, pero el nudo crítico no son los bienes que ellos poseen sino lo que estos jóvenes logran hacer con lo que tienen. Esta baja tasa de conversión de los recursos en *funcionamientos* que tienen este sector de jóvenes se debe básicamente a que desconocen las potencialidades de dichos recursos y además porque ni siquiera saben lo valioso que pueden llegar a ser. Se necesita que medie un agente educador para que puedan descubrir y aprender cómo convertir esos bienes en *funcionamientos* y así lograr la *capacidad*, que los haga en definitiva más libres.

Asimismo, los *funcionamientos* en tanto informan lo que la gente puede realizar, nos dicen el bienestar alcanzado en su vida. Ahora bien, las personas pueden variar en sus apreciaciones acerca del valor que le otorgan a cada uno de estos *funcionamientos*.

...la teoría de las capacidades indica que la igualdad que se busca es aquella que respeta la diversidad humana y se preocupa por el potencial que cada individuo tiene para acceder y se vale de bienes, recursos y derechos que le son asegurados, a la luz de las dificultades y barreras con las cuales puede encontrarse a lo largo de su vida..(...). Esta habilidad para reconocer la diversidad humana y las particularidades que comprenden la vida de cada individuo, es sin duda, una de las importantes contribuciones que trajo el abordaje de las capacidades. (Reicher, 2011:3.6)

En esta tesis, la investigadora supone por ejemplo, que la habilidad de comunicación en esta época histórica, la segunda década del siglo XXI, representa un *funcionamiento* importante que puede medirse a través de la calidad de uso de las nuevas tecnologías e Internet.

Otro ejemplo de *funcionamiento* podría ser la habilidad de resolver problemas de la vida cotidiana. ¿Qué diferencia habría en este *funcionamiento* puesto en manos de una persona de bajo nivel educativo, o en manos de otra, también de bajo nivel educativo formal pero que posea un nivel de *competencia digital* más elevado? Este tipo de interrogantes orientan esta investigación.

Es importante señalar que para Sen, el bienestar no se mide solo en función de lo que el individuo consigue hacer, a saber, su *funcionamiento* realizado, sino

también a partir de las diversas opciones que la gente puede escoger, y estas posibles escogencias se visualizan en “la libertad como *capacidad*”.

La capacidad es principalmente un reflejo de la libertad para alcanzar funcionamientos valiosos. Enfoca directamente la libertad como tal, más que en los medios para alcanzar esa libertad. Identifica las alternativas reales que se nos ofrecen (Sen, 2004:63).

Valuar el desarrollo y el bienestar reside en medir qué tanto la persona puede funcionar apropiadamente. No alcanza con medir solo el nivel de *funcionamiento*, ya que de esa manera no tendríamos en consideración la libertad de la que dispone la persona para funcionar así o en una forma alternativa. Sen lo ilustra poniendo el caso de la desnutrición que puede mostrar un individuo en huelga de hambre, que puede ser semejante a la de otro individuo que no tiene qué comer, pero sin duda cometeríamos un error si juzgáramos iguales sus realidades (Sen, 1985a, 2001, citado en Cejudo, 2006).

Para comprender correctamente su calidad de vida hay que valorar la libertad que tienen ambos por medio de los *funcionamientos* que posee cada uno, de forma de conocer qué otras cosas son capaces de realizar. Sen explica que el *funcionamiento* es algo que se consigue, a la vez que la *capacidad* es la facultad de conseguir. Por ende, los *funcionamientos* refieren qué posibilidades reales se poseen relativas a la vida que la persona podría llevar adelante y de esa forma se relaciona con la libertad del sujeto (Sen, 1987).

Un ejemplo educativo de la importancia de las *capacidades* es citado por Unterhalter (2005, citado en Unterhalter, Vaughan y Walker, 2007), que implica la importancia de considerar las libertades individuales y no solo los *funcionamientos* observados. La autora plantea imaginarse la situación siguiente: dos alumnas de 15 años participan de una evaluación internacional de aprendizaje. Ambas obtienen un resultado bajo en matemáticas. Pero existen diferencias entre ambas estudiantes: la alumna X asiste a un buen colegio, que brinda horas de apoyo a los alumnos con dificultades, tiene profesores de calidad y muy motivados, en la casa la apoyan en todo lo relacionado con su educación. Las razones de su bajo desempeño en matemáticas es que ella priorizó el aprendizaje de las artes porque le interesaba más, razón por la cual, no realizaba su tarea domiciliaria de matemáticas. En cambio, en el segundo caso, la alumna Y, asiste a una escuela pobre en la que los docentes presentan gran falta de motivación que se traduce en un alto ausentismo, la cultura familiar y escolar no apoya el aprendizaje de las matemáticas en las mujeres y en su casa le demandan mucho tiempo dedicado a las tareas domésticas y al cuidado de los hermanos menores. El bajo desempeño en matemáticas de la alumna Y, está determinado por otras razones,

independientemente del interés que ella pueda tener en el aprendizaje de las matemáticas.

Este constituye un buen ejemplo para diferenciar entre *funcionamientos* educativos y *capacidades*: si bien ambas estudiantes alcanzaron el mismo *funcionamiento* educativo (bajo desempeño en matemáticas a los 15 años), sus *capacidades* para alcanzar estos *funcionamientos* fueron bien diferentes.

La definición de *capacidad* surge derivada del concepto de *funcionamiento*. Mientras que los *funcionamientos* son el conjunto de actividades y estados que la persona considera valiosos, la *capacidad* es el conjunto de las combinaciones posibles de *funcionamientos*, por ejemplo, ser capaz de moverse libremente de un lado a otro o participar en la sociedad en que vivo. Esta sumatoria de *funcionamientos*, muestra la libertad del individuo para alcanzar lo que él considera valioso (Alkire, 2002).

Queda claro que otra diferencia clara entre Sen y Rawls es que el primero pone el núcleo de su análisis a la libertad que generan los bienes y no a los bienes *per se*, ya que los bienes posibilitan los *funcionamientos* y los *funcionamientos* son el reflejo de la *capacidad* de la persona.

Urquijo (2007) explica el pensamiento de Sen diciendo que la *capacidad* representa la libertad que tiene una persona para elegir un tipo de vida u otra. O sea que el conjunto de *capacidades* representa una clase de libertad, aquella que permite a los seres humanos lograr diferentes combinaciones de *funcionamientos*. Dicho de otra forma, la *capacidad* es la libertad para alcanzar diferentes estilos de vida.

El concepto de *capacidad* está netamente relacionado con las elecciones posibles de una persona, pero vale aclarar que no todas las elecciones resultan relevantes, sino solo aquellas que se dan entre alternativas valiosas para la vida de la persona. Por ejemplo tener cien aplicaciones de teléfono móvil gratuitas para elegir, en lugar de dos o tres, no incrementa la libertad de la persona si ninguna de las aplicaciones le interesa a ese sujeto.

Para Sen, es más importante valorar el bienestar de la gente a través de las *capacidades* que de los *funcionamientos*, aunque esto sea más complejo de hacer, porque de lo contrario podría suceder que al valorar el bienestar a través de los *funcionamientos*, generará la misma preocupación un rico que hace ayuno que un pobre hambriento. El rico se diferencia del pobre en que tiene la *capacidad* de nutrirse bien, pero libremente escoge no hacerlo, en cambio el pobre no tiene esa *capacidad*. En este ejemplo, ambos tienen los mismos *funcionamientos* pero sus *capacidades* son muy diferentes, y por tanto, son las que resultan cruciales para el

análisis del bienestar y para diseñar políticas sociales. En suma, la libertad para hacer una cosa u otra, está reflejada por la *capacidad* que tiene una persona y esa *capacidad* es el conjunto de *funcionamientos* logrados (Sen, 2004).

Antes de terminar esta sección, vale resaltar un aspecto que resulta medular para esta tesis, que planteaba ya Manuel Castells en el año 2001 y que afecta directamente a todos los educadores. Este sociólogo ya en el 2001, apenas tres años después del acceso público a Internet, advierte con gran visión de futuro, que no es en la accesibilidad a Internet (el recurso) donde se encuentra la mayor desigualdad social, sino en las competencias necesarias para saber cómo utilizar esta herramienta para lograr determinados objetivos, es decir, en tener la *capacidad* para lograr los *funcionamientos* necesarios para poder hacer con Internet diversas cosas que se consideren valiosas.

En palabras de Castells:

...esa capacidad de aprender a aprender, esa capacidad de saber qué hacer con lo que se aprende, esa capacidad es socialmente desigual y está ligada al origen social, al origen familiar, al nivel cultural, al nivel de educación. Es ahí donde está, empíricamente hablando, la divisoria digital en estos momentos. (Castells, 2001:5)

Este un ámbito en el que entra fuertemente el rol de los educadores. La labor educativa desde la escuela (pensando en ella como todo ámbito educativo y no solo el formal), debe tener hoy en día como uno de sus objetivos que los sujetos logren esa *capacidad*, es decir adquieran las competencias necesarias para utilizar adecuadamente la herramienta de Internet y sacar provecho de ella para su vida. Si uno de los grandes objetivos de la educación es la sociabilización del sujeto, su acceso a la cultura, su circulación y apropiación de ella, no se puede, desde las instituciones educativas, ignorar este gran “fenómeno” que se ha venido dando en las dos últimas décadas y que hoy tiene un papel extremadamente importante en las sociedades.

Para finalizar esta sección, cabe destacar también que, claramente, esta forma de valorar el bienestar a través de las *capacidades* y no de las acciones logradas (*funcionamientos*), resulta muy difícil de operacionalizar para hacer mediciones, justamente por su amplitud y complejidad. Esta dificultad no es menor y ha sido preocupación de muchos investigadores. Por ejemplo, Dworkin en su libro “Justicia para erizos” (2011) critica las ideas que expresa Sen en su obra “La idea de la Justicia” (2009). Dworkin plantea que si bien Sen propone que la política debe centrarse en favorecer la igualdad a través de las *capacidades*, a su vez sabe que existen grandes variantes en la importancia que le da la gente a esas *capacidades* y, referido a eso, Sen no aconseja ningún criterio para optar, en caso de que ocurra

un desacuerdo grave. La crítica viene por el lado de que a Dworkin no le parece útil, en la esfera de la política real, para comunidades reales, proponer solamente una gran cantidad de asuntos a los que las personas conceden importancia, sin sugerir al mismo tiempo algún programa o plan que ayude a deliberar de qué manera estos variados factores deben ser ponderados a la hora de tomar disposiciones prácticas en torno a un tema controvertido (Dworkin, 2011).

### 1.4.2. Crítica al utilitarismo

El utilitarismo ha sido uno de los paradigmas más utilizados en la época contemporánea, por tanto, conviene aquí detenerse en los cuestionamientos que Sen le hace a esa teoría. El utilitarismo de Jeremy Bentham (1780) y otras formas más modernas de utilitarismo, propone medir el bienestar en base a la utilidad.

El utilitarismo considera que una acción es buena cuando maximiza la felicidad general. Un enfoque utilitarista, a falta de una información de base consistente, elige las opciones que benefician a la mayoría. Siendo así, asume como correctas las políticas que promueven el bienestar de la mayoría.

Lo que preliminarmente se le puede objetar a este enfoque es que permite la violación de ciertos derechos, muchas veces de las minorías, en función del logro de un bienestar general. Es decir, justifica sacrificar un sector minoritario de la sociedad en función de obtener el beneficio de la otra parte mayoritaria de la sociedad.

Primeramente, a Sen le parece inapropiado concebir el bienestar a través de la felicidad o el deseo-realización como utilidad, ya que representan estados mentales y esto puede variar enormemente de una persona a otra. Sen pone el ejemplo de que a una persona muy hambrienta o muy enferma, se la hace feliz relativamente fácil, mediante un condicionamiento mental (podría ser, a través de creencias religiosas) y desde esta perspectiva se podría interpretar como que tiene bienestar, pero eso no solo no sería así realmente, sino que resultaría “escandaloso”, ya que en ese caso una persona en tales condiciones podría estar más arriba en la graduación de felicidad que una sana y rica, si las primeras se han acostumbrado a complacerse con las privaciones como si fueran “gracias”

...si a una ruina humana, famélica, golpeada por la enfermedad, se la hace feliz por medio de algún condicionamiento mental (por ejemplo, con el “opio” de la religión), bajo la perspectiva de este estado mental se podría pensar que esa persona está bien; pero tal cosa sería escandalosa. (Sen, 1985:66)

Ni siquiera está de acuerdo con que para medir el bienestar, solo se mida la utilidad, ya que considera que las personas pueden buscar libremente otras metas

y valores diferentes, que no resulten en su propia utilidad. Eso representa la *capacidad* de agencia del individuo y, por tanto, para Sen, tomar como base informativa para medir el bienestar únicamente las utilidades, representa reducir de manera injusta a las personas.

En relación con los deseos de las personas, Sen cree que hay algunos *funcionamientos* que tienen valor intrínseco y que no dependen de qué tanto las personas lo deseen, ya que el proceso de desear algo es complejo: la gente desposeída de bienes puede dejar de desear algo simplemente porque lo considera “fuera de sus posibilidades realistas” y lo considera inalcanzable.

El problema es especialmente acuciante en el contexto de desigualdades y privaciones enquistadas. Una persona completamente desvalida, que llevaba una vida muy degradada, puede parecer que no está en muy mala situación en términos de métrica mental de deseo y su satisfacción cuando acepta su privación con resignación y sin quejas. (Sen, 2004:68)

En definitiva, lo que el enfoque de las *capacidades* cuestiona de la perspectiva utilitarista del bienestar, en cuanto a la “satisfacción de deseos”, es que resulta subjetivo en términos de igualdad, y a su vez propone vincular al bienestar con los *funcionamientos* que la persona puede realizar y que considera valiosos (Sen, 1999a).

Menos de acuerdo está Sen con los utilitaristas en cuanto a que uno de los axiomas básicos del utilitarismo es que considera como medida del bienestar social a la sumatoria de las utilidades individuales y como no existe una preocupación fundamental por la igualdad en la distribución de ventajas, esta sumatoria de utilidades para el autor, no está enfocada hacia la justicia distributiva (Sen, 1999a).

Llevando este debate al campo educativo, una postura utilitarista de la educación resulta todavía hoy imperante en Uruguay, ya que justifica que todas las escuelas tengan un *currículum* idéntico en todo el país, que redundaría a su vez en un beneficio mayoritario, sin darle importancia a las necesidades de los contextos reales de los diferentes estudiantes.

### **1.4.3. Libertad de agencia**

Para Sen la *capacidad* de escoger e ir detrás de las metas y valores propios es lo que él llama “agency”, libertad de agencia. Esto se materializa en la realización de un individuo como agente. Desde el enfoque de las *capacidades* esta agencia representa la potencialidad que tienen las personas para lograr sus objetivos y valores propios, que ellas consideran valiosos, estén o no vinculadas a su bienestar.



...no hay que olvidar la trascendencia del aspecto de agencia, puesto que la utilización real de la libertad de bien-estar dependerá, inter alia, de los objetivos como agente de esa persona, dado que estos influirán sus elecciones reales. (Sen, 2004:86)

Abarca también la *capacidad* de decidir y actuar impactando sobre el mundo. El *enfoque de las capacidades* otorga gran importancia al concepto de agencia, ya que es fundamental para evaluar las oportunidades que la gente dispone para mejorar su calidad de vida.

Es un enfoque centrado básicamente en las personas, por esta razón el papel de la agencia humana es protagónico y no tanto las organizaciones como el mercado o los gobiernos. Más bien, las instituciones y las oportunidades sociales que éstas conllevan deben buscar “expandir el reino de la agencia y la libertad humana, tanto como un fin en sí como un medio de expansión adicional de libertad” (Sen y Drèze, 2002: 6)

Desde la postura de la investigadora del presente trabajo, se considera que una educación de calidad tiene un alto impacto en la libertad de agencia de las personas, en la medida en que la educación posibilita a las personas a tomar decisiones basadas en la mayor información, con mayor nivel de reflexión y por tanto, con mayores posibilidades de acertar en lo relativo a lo que ellos consideran valioso.

En suma, en la teoría de Sen, lo que representa la libertad de una persona para alcanzar su bienestar y su condición de agente es el conjunto de *capacidades* que posee, que comprende todas las *capacidades* que ese ser humano tiene; y a su vez, son las *capacidades* de la gente, las que pueden brindar una medida confiable del bienestar de una sociedad.

#### **1.4.4. La visión complementaria de Martha Nussbaum**

Desde la filosofía política, la profesora estadounidense M. Nussbaum (2000, 2006), plantea un aporte complementario al enfoque de las *capacidades* de Sen.

Ella sostiene que el enfoque de las *capacidades* de Sen es “un modelo teórico valioso para las políticas públicas, especialmente en el contexto de desarrollo internacional” (Nussbaum, 2002: 119). Uno de los complementos que presenta Martha Nussbaum es que a diferencia de Amartya Sen, Nussbaum presenta explícitamente una lista de las “*capacidades* funcionales humanas centrales”.

También se basa originalmente en la teoría de Rawls y está en contra del utilitarismo porque, al igual que Sen, cree que “las satisfacciones de la gente no son indicadores muy confiables de su calidad de vida” (Nussbaum, 2002: 125), ya

que existe el fenómeno de las “preferencias adaptativas” (igualmente planteado por Sen). Este fenómeno es el que se da cuando por ejemplo, las personas acostumbradas a las carencias extremas, ajustan sus deseos al menor nivel posible de tal forma que experimentan satisfacción aun llegando a niveles muy bajos de calidad de vida (Nussbaum, 2002).

Está de acuerdo con el economista cuando le critica a Rawls que la redistribución de los bienes primarios no garantiza la equidad en la medida en que las necesidades y realidades de las personas son muy heterogéneas, y por consiguiente, su demanda de recursos, y sobre todo, su *capacidad* para convertirlos en *funcionamientos*, varía sustancialmente de persona a persona. Ella pone el ejemplo de diferencias físicas, como ser, variación en las necesidades nutricionales de un niño y un adulto, de una mujer durante el embarazo o lactancia, etc. Así también pone otros casos más complejos, Nussbaum indica que si un país quiere que sus ciudadanos logren un mayor nivel educativo, es crucial dedicar mayores recursos para los que, como ciudadanos, encuentran barreras originadas como ser en los prejuicios sociales, y pone el ejemplo de los problemas de género que existen en muchos países. En esos casos, deben destinarse más recursos para enseñar a las mujeres. De esto se deduce que si se usa la medida de los bienes primarios (por ejemplo educación) y no de las *capacidades*, como escala para medir el bienestar, es posible que se refuercen las desigualdades. Cuestiona la teoría de Rawls en la medida en que su enfoque no profundiza lo suficiente como para saber si los bienes primarios, aunque aparentemente estén bien distribuidos, tienen, o no, éxito a la hora de que los individuos puedan transformar esos recursos en *funcionamientos* (Nussbaum, 2002). Este es el caso de la escuela pública y gratuita en muchos países pobres, que si bien es un recurso al cual todos los niños tienen derecho y acceso, muchos de ellos, los más pobres, en general no son capaces de mantenerse en la escuela y de terminar sus estudios. Lo más importante es lo que las personas son capaces de hacer realmente con ese recurso que se les brinda.

Para Nussbaum la pregunta clave es: “¿Qué tanto una persona es capaz de hacer y de ser?” y no “¿Qué tan satisfecha está la persona?” o “¿Qué tantos recursos dispone?”

Lo que importa es la variedad de *funcionamientos*, es decir, la *capacidad* que tiene un individuo. No importa la utilidad “agregada”, sino cada persona individualmente: hay que mirar uno a uno y no un país en su conjunto (Nussbaum, 2002).

La autora plantea que si bien Sen se aboca a la defensa de las *capacidades* de las personas, no indica cuáles son esas *capacidades*, mientras ella sí lo hace. Nussbaum (2002) propone una lista de diez *capacidades* básicas, a saber:

1. Vivir: poder vivir una vida normalmente larga y no reducida al punto que no valga la pena vivirla.
2. Salud: poseer buena salud tanto en lo relativo a lo nutricional como lo reproductivo.
3. Integridad corporal: poder moverse de un sitio a otro con libertad y no sufrir actos de violencia común, sexual o doméstica.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento
5. Emociones: ser capaces de apegarse a personas u objetos fuera de uno mismo, lo que resulta fundamental para el desarrollo humano.
6. Razón práctica: ser capaz de conformar su propia noción del bien y así organizar su propia vida.
7. Afiliación
  - a) Amistad: ser capaz de convivir y ser sensible a otras personas y tener libertad de asociación.
  - b) Respeto: ser capaz de ser considerado digno y de valía por otros (no discriminación).
8. Otras especies vivas: ser capaz de convivir respetando a los animales y al mundo natural en general.
9. Jugar: ser capaz de disfrutar de actividades recreativas.
10. Control sobre su propio entorno
  - a) Político: ser capaz de participar en decisiones políticas que lo atañen.
  - b) Material: ser capaz de retener propiedades muebles e inmuebles y tener derecho al empleo.

Martha Nussbaum tiene la meta de definir los requisitos para que una vida se pueda calificar como plenamente humana. En esa exploración halla un conjunto de derechos pre-políticos, que no indefectiblemente forman parte del sistema de ley positiva, sino que más bien son constituyentes de una vida justa. El planteo primordial de Nussbaum es que para que el mundo pueda considerarse mínimamente justo y decente, deben garantizarse hasta un mínimo adecuado las diez capacidades básicas a todas las personas (Nussbaum, 2007).

Nussbaum recalca que si bien en esta lista aparecen elementos independientes, todos son cruciales y no se puede suplir uno de ellos otorgando más cantidad de

otro. A todas las personas se les deben garantizar todos ellos, independientemente de que luego la persona haga o no uso de esa *capacidad*. Nussbaum pone varios ejemplos para ilustrar esto: no es lo mismo el que tiene hambre porque está haciendo ayuno que el que tiene hambre porque no tiene qué comer; no es lo mismo la persona que dispone de horas de ocio, pero es un “trabajólico” a la persona que trabaja obligadamente sin cesar, la diferencia en estos casos está en si la persona posee o no la libertad de decidir qué hacer.

Para esta tesis es importante considerar que no es lo mismo un joven de 19 años que no trabaja porque no lo desea ni necesita, que otro joven de la misma edad que no trabaja porque no consigue empleo debido a sus carencias educativas y su falta de habilidades sociales.

En particular, en lo atinente a esta tesis, la *capacidad* básica número 4 resulta particularmente importante ya que en palabras de la autora propone:

Ser capaz de usar los sentidos para imaginar, pensar y razonar- y hacer estas cosas en una forma “verdaderamente humana”, una forma informada y cultivada por una educación adecuada, pero de ninguna manera limitada a una alfabetización y matemáticas básica y al entrenamiento científico. Ser capaz de usar la imaginación y pensar en conexión con trabajos experimentales y de producción y eventos de su propia elección, religión, literarios, musicales y así sucesivamente. (Nussbaum, 2002: 129)

Cabe decir que esta *capacidad* mirada con los lentes del siglo XXI puede bien hacer referencia a la necesidad de las personas de recibir una adecuada alfabetización digital para poder estar incluidos en la actual sociedad del conocimiento. El objetivo de la alfabetización tecnológica es brindar a las personas herramientas para participar asertivamente en su entorno de manera crítica.

No menos importante para esta investigación acerca de jóvenes de contexto desfavorecido, es la 7b, que hace referencia al respeto humano, al derecho a sentirse respetado y digno frente a los demás, a pesar de pertenecer a un nivel sociocultural más bajo.

Por último cabe destacar el 10b, que refiere a tener derecho al empleo, asunto que para esta investigación es central, lo que confirma que se constituye netamente en un asunto medular en la Justicia Social.

Además de puntualizar las diez *capacidades* básicas, Nussbaum pone especial énfasis en tres problemas no resueltos de Justicia Social: el problema de los discapacitados, el trato hacia los animales no humanos y la justicia transnacional. La autora sostiene que estos problemas de Justicia Social persisten debido a que la tradición contractualista parte del supuesto que todos los seres se sitúan en

iguales condiciones de base. Esto conduce a una solución simplista que evita solucionar las dificultades que surgen en aquellos que no están en iguales condiciones iniciales que los otros (García Guzmán, 2010).

Nussbaum refiriéndose al tema de los discapacitados, concibe que la desigualdad social no tiene como origen el asunto de la productividad, sino en la manera en que la sociedad habilita o inhabilita condiciones que posibilitan a la gente con déficit y *discapacidad*, a desarrollar sus potencialidades diferentes.

“Su relativa falta de productividad bajo las actuales condiciones no es “natural”, es el producto de una organización social discriminatoria” (Nussbaum 2007a: 125). Ahora bien, ¿qué se requiere para incluir a las personas con discapacidades en la organización social? Se solicita de manera urgente que la sociedad rediseñe el espacio público, generando unas condiciones adecuadas que permitan realizar las capacidades de las personas para alcanzar una vida valiosa. (García Guzmán, 2010:3)

En síntesis, en esta era de desigualdad injustificable, el enfoque alternativo de evaluación del desarrollo humano: el llamado “enfoque de las *capacidades*” propuesto por Sen y Nussbaum, muestra cómo podemos capacitar a personas de cualquier lugar y país para que lleven unas vidas plenas y creativas.

## **1.5. EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL**

### **1.5.1. La relación entre Justicia Social y equidad educativa**

Si bien el enfoque de las *capacidades* brinda un marco general para evaluar el desarrollo humano, también se puede esperar que provea la posibilidad de ponderar áreas de política social, entre ellas de política educativa. Algunas interrogantes que conducen esta tesis refieren a si la educación, ya sea formal o no formal, puede eliminar la desigualdad, o disminuirla, acrecentarla o consolidarla.

Recién en esta última década ha aumentado el interés, en el contexto internacional por parte de investigadores educativos en el campo de la educación formal, no-formal e informal, de aprovechar el potencial del enfoque de las *capacidades* para evaluar la educación. Actualmente se considera que este enfoque puede brindar ideas y orientar políticas y programas, pero aún resulta un campo de teoría y práctica en desarrollo (Unterhalter, Vaughan y Walker, 2007).

El enfoque de las *capacidades* claramente ofrece un instrumento para identificar inequidades educativas y evaluarlas, aunque no explique sus causas. Sin duda, el principal desafío proviene de comprender cuáles son los *funcionamientos* valiosos

para poder realizar la medición ya que puede existir un conflicto entre el bienestar y la libertad individual (Unterhalter, Vaughan y Walker, 2007).

No cabe duda que la educación es fundamental para la realización de los individuos, ya que los habilita a integrarse mejor en su sociedad, en sus diferentes ámbitos: productivo, laboral, cívico-ciudadano, etc., y, por tanto, es fundamental, para que una sociedad sea justa, que sus ciudadanos sean educados.

Ahora bien, ¿qué tipos de políticas educativas conducen a una sociedad justa? ¿Cuáles potencian la equidad educativa?

El concepto de equidad educativa, al igual que el de Justicia Social, es impreciso y los diferentes autores pueden otorgarle diferentes significados. Es por eso que es importante precisar qué entendemos por equidad educativa, ya que de acuerdo a lo que se entienda por ese concepto, dependerán las políticas educativas que se recomendarán.

En 2011, Formicella hace un amplio recorrido por los diferentes enfoques del concepto de equidad, sintetizándolos en “welfaristas” y “post-welfaristas”. Plantea que los “welfaristas” toman como base de información alguna valoración del bienestar, y, que los “post-welfaristas” en cambio, se oponen a esta concepción y plantean utilizar otro enfoque alternativo. Este enfoque alternativo puede basarse ya sea en la igualdad de bienes (aquí la autora refiere a las propuestas de Dworkin y Rawls a las que se hace referencia en Fleurbaey, 1995), o pueden fundarse en la igualdad de oportunidades. Para este último enfoque, la autora cita a Ameson (1989), Cohen (1989), Roemer (1995) y en particular a Sen (1979).

Como el foco de esta tesis es la educación, parece lo más lógico que dentro de estos enfoques, se ponga especial énfasis en las propuestas de igualdad de oportunidades, ya que la investigadora adhiere a la idea de que no todas las personas son iguales en sus competencias iniciales para aprovechar los recursos educativos que se le ofrecen. Es así que considera que tener en cuenta la igualdad de recursos (bienes), no alcanza para analizar la equidad educativa.

Conviene aquí recordar que desde la *sociología de la educación*, hacia fines de los 60s y durante los 70s surgen las teorías de la *Reproducción Cultural* cuyos principales exponentes son Bourdieu y Passeron (1971) por un lado, y Bernstein (1971) por otro, que explican los resultados educativos diferentes de las clases altas y bajas a pesar de tener los mismos profesores, etc., a través de la relación entre educación y reproducción cultural.

Consideran a la educación como reproductora de las diferencias sociales, es decir que el sistema de dominación a través de la *violencia simbólica* se vale de la

escuela para reproducir la estructura social. A pesar de que la escuela crea ser neutra, a partir de la acción pedagógica, viabiliza la dominación a través de la *violencia simbólica*.

Bernstein (1971) relaciona el proceso de socialización con el código lingüístico y sostiene que los niños de cada estrato sociocultural aprenden determinado código lingüístico, que puede ser *restringido* o *elaborado*, y eso en la escuela genera desfases en los aprendizajes *per se*, porque el niño de los sectores sociales bajos, que sólo maneja el código restringido, no comprenderá el código elaborado del maestro a menos que se le dé la oportunidad de aprenderlo a su ritmo, y por tanto siempre va a ir más lento que el otro alumno de un sector social medio, que maneja desde su casa el código elaborado. Dependiendo de la clase social a la que pertenece el niño, se va a estructurar su comunicación, su lenguaje. Y es través del lenguaje que se transmiten los roles sociales y es lo que va a definir cómo se maneja ese niño en sociedad.

También en esa época, se publican los resultados del polémico informe Coleman (1988). Este sociólogo también trató de explicar la estratificación social de los resultados educativos en “El capital social en la creación del capital humano” (1988). Coleman realiza un estudio sobre miles de estudiantes desde la Universidad John Hopkins y comprueba que la fuerte inversión que se estaba haciendo en educación en ese momento en EE.UU., no impactaba para nada a la hora de revertir los desfases de los alumnos provenientes de los contextos sociales más carenciados. Lo que más sorprende de los resultados de la investigación de Coleman (1966), era lo poco que influían los recursos educativos que tuviera la escuela sobre el rendimiento escolar de los alumnos, es decir que la calidad de la enseñanza, basada en el tamaño de la escuela, la aptitud de los docentes, y la disponibilidad de recursos, parecía no tener una relación importante con el rendimiento académico. Los resultados de este estudio, en cambio, mostraban que lo que resultaba más determinante en los logros educativos eran las características familiares y de contexto de los estudiantes. Este informe generó una imperativa necesidad de cambiar la perspectiva en cuanto a lo que pueden brindar los buenos recursos a la hora de impactar en los logros educativos.

Al respecto López (2005) formula dos preguntas muy pertinentes:

¿Es posible educar en cualquier contexto social? ¿Cuál es el mínimo de equidad necesario para que las prácticas educativas sean exitosas? Cada vez se hacen más visibles las dificultades de los sistemas educativos frente a escenarios tan devastados, en que sus alumnos no cuentan con condiciones mínimas que les permitan participar del proceso educativo. El límite del optimismo pedagógico aparece

cuando se constata la necesidad de un mínimo de bienestar social para poder educar. (López, 2005: 59)

En vista de lo anterior, si se quiere lograr equidad, en las teorías “post-welfaristas”, es imprescindible compensar todas las diferencias que emanan de la mayor o menor “suerte” del trayecto vital de los individuos. Es decir, se deben suprimir al máximo los efectos de la “mala suerte” en la trayectoria de vida de las personas, de forma que las únicas desigualdades aceptables serían las que derivan de las escogencias voluntarias de cada uno.

### **1.5.2. Equidad educativa desde la perspectiva del enfoque de las capacidades de A. Sen**

En el enfoque de Sen, una sociedad justa debe igualar las *capacidades* de los individuos, como método de compensación, ya que para el autor, las personas no son responsables por su *capacidad*. O sea que la teoría de Sen, se concentra en prevenir la falta de equidad (Formicella, 2011).

Al aplicar el concepto de equidad al entorno educativo, la mirada de Sen resulta especialmente relevante en lo relativo a las oportunidades.

Dentro del modelo de Sen, la clave está en las libertades fundamentales de que disponen las personas para elegir el estilo de vida que valoran más y la educación juega un rol medular para lograrlo.

Cabe aclarar que, teniendo en cuenta que el sistema educativo se enfoca fundamentalmente en niños y jóvenes, no hay que cometer el error de creer que Sen les otorga responsabilidad individual, ya que lo que ellos decidan, en definitiva, estaría manifestando las decisiones de los adultos que se encargan de ellos. O sea, que las decisiones de los niños y jóvenes dependen de asuntos ajenos a ellos, porque ningún niño tiene poder de decidir quién es su familia, que adulto lo guiará, ni el contexto en el que ha de crecer (Formicella, 2011).

Todo esto resulta en que para que haya equidad educativa, es necesario que la sociedad compense no solamente asuntos tales como la diferencia de base que traen los niños de su contexto familiar, que impactan en la posibilidad de éxito en la escuela, tales como el *código lingüístico restringido* del que hablaba Bernstein (1971), sino incluso condiciones sociales que impactan en la motivación de los estudiantes, en la persistencia frente a las dificultades, etc., ya que los niños y adolescentes llegan al sistema educativo con diferencias de origen que dependen de su familia, que si no son compensadas, seguramente no puedan permanecer dentro del sistema educativo hasta terminarlo con éxito.



Si bien la noción de igualdad está instalada en la base de los sistemas educativos de la región desde sus cimientos, en el siglo XIX, la noción de equidad aparece en el debate educativo de forma relativamente reciente.

Todos los sistemas educativos buscan la igualdad, el asunto, como bien plantea Sen, es dilucidar “Igualdad de qué?” Según Sen, para algunos es igualdad de bienes, para otros de recursos, para otros de derechos, etc. Lo que diferencia a los sistemas es el tipo de igualdad que impulsan.

Cuando una sociedad es homogénea, aplicando una educación igualitaria se logran resultados equivalentes o sea que se mantiene la homogeneidad, y siendo este el caso, por más que es una forma de perpetuar la homogeneidad, esto no es malo (López, 2006).

El problema surge cuando las sociedades se fueron volviendo cada vez más heterogéneas, porque entonces, aplicando la misma educación para todos, se perpetúan las desigualdades y no se genera movilidad social. En este caso la educación igual para todos, no genera cohesión social y resulta reproductora de desigualdades (López, 2006).

El enfoque de Sen, brinda claves importantes para el análisis de la equidad ya que el economista considera que la noción de igualdad, necesita de mayor precisión debido a que todas las personas somos diferentes.

López (2006) cita a Fitoussi y Rosanvallón (1996), indicando que estos autores proponen originalmente el concepto de equidad. No existe compatibilidad de diversas igualdades a la vez, por tanto la noción de equidad se sitúa por encima de la de igualdad, porque organiza y estructura las diferentes igualdades alrededor de la igualdad primordial. O sea que, una vez resuelta cuál es la igualdad fundamental, surgen necesariamente otras desigualdades como consecuencia de buscar la igualdad primordial, y este caso es el único en que se toleran esas desigualdades, ya que están al servicio de la igualdad fundamental (el principio de la diferencia de Rawls).

Así lo expresa López:

Aquí es donde la noción de equidad aparece legitimando desigualdades en diversas dimensiones de la vida social, y es tal vez este punto el que da lugar a críticas o malentendidos. Pero sólo puede legitimar desigualdades si las mismas están orientadas al logro de una igualdad fundamental, estructurante y organizadora de todas las demás. La noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en sus múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define el horizonte de todas las acciones. La noción

de equidad renuncia a la idea de que todos somos iguales, y es precisamente a partir de este reconocimiento de las diferencias que propone una estrategia para lograr esa igualdad fundamental. La igualdad es, entonces, una construcción social. (López, 2006:68)

De acuerdo a lo anterior, para abordar la noción de equidad en educación es necesario definir cuál es la igualdad fundamental sobre la que se van a organizar las demás desigualdades resultantes.

Tal como indica Demeuse (2004), hay cuatro “igualdades” fundamentales que rivalizan en el ámbito educativo. Estos cuatro criterios son, a saber: a) igualdad en el acceso, b) igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, c) igualdad en los logros o resultados, d) igualdad en la realización social de estos logros.

Con el primer criterio se estaría aplicando a la educación, el principio de igualdad de oportunidades; el sistema educativo es equitativo en el caso en que todos los individuos tengan las mismas oportunidades de acceder al mismo. Este criterio legitima las desigualdades que puedan aparecer ya en la escuela, provenientes de las diferencias socioculturales del origen de los estudiantes. A la vez implica un sistema basado en la meritocracia, en el cual los logros educativos de las personas derivan de su inteligencia y dedicación. Este tipo de equidad fomenta logros desiguales, al estar basado en los talentos, porque en ese caso, pesan mucho las diferencias de origen de los estudiantes. Esto redundaría entonces en fenómenos muy conocidos en los contextos críticos: el fracaso escolar y la desvinculación del sistema educativo y frente a estos hechos subyace la idea de que los responsables son los estudiantes.

Como se puede deducir a partir de las ideas de Sen, el autor no concuerda con este criterio, debido a que no toma en consideración que las personas difieren en sus *capacidades* para transformar los recursos en resultados (Formichella, 2011).

El criterio de igualdad en las condiciones y medios de aprendizaje, enfatiza los métodos didácticos y las propuestas pedagógicas de las escuelas que gobiernan la enseñanza. Este criterio es el que está en los cimientos estructurantes de los sistemas educativos de la región y no considera que no todas las personas llegan a la escuela en las mismas condiciones de base y por tanto, no van a poder aprovechar las prácticas pedagógicas con la misma efectividad, aceptando igualmente las desigualdades en los resultados educativos que derivan de la diversidad de los estudiantes. Las estadísticas que se mostrarán en el capítulo 5 de esta tesis, con los datos de desafiliación y repetición en el Uruguay, dan cuenta de que los sistemas educativos fundados con el principio de igualdad de procesos no dan resultado y lo que hacen es reproducir las desigualdades existentes en el escenario social del país.

Este segundo criterio no toma en cuenta la noción de *educabilidad* de las personas. Debe notarse también que la *educabilidad* de un sujeto expresa no sólo la naturaleza originaria sino, fundamentalmente, los efectos de la vida social o de la crianza. El desarrollo de las personas depende del contexto social en el que se localicen, tal como ya hace años planteaba el constructivismo social y, el grupo tiene enorme importancia en nuestro desarrollo. Es importante señalar que en la primera infancia, la ductilidad del ser humano es enorme, edad en la que se produce el desarrollo cognitivo básico, y que a medida que envejecemos va disminuyendo. Por tanto, la *educabilidad* es de enorme importancia a la hora de que un individuo pueda ser exitoso en su trayectoria escolar.

Si nos basamos en este segundo criterio, las diferencias en la *educabilidad* de los niños no serían tomadas en cuenta al plantear una estrategia homogénea de enseñanza y no se estarían teniendo en consideración las diferencias en las “*capacidades*” referidas por Sen. Los estudiantes *no educables* que ingresen a una escuela homogénea, normalista, van a encontrar muchos escollos que les van a impedir culminarla con éxito (Formichella, 2011).

La equidad basada en el tercer principio, se basa en la igualdad de resultados. Se busca que todos los alumnos, sin importar las desigualdades de origen, deben obtener los mismos logros educativos. Para conseguir esto, los sistemas educativos deben reconocer las diferencias entre las personas que acceden a él y, por tanto, armar propuestas educativas diferenciadas para compensar y revertir estas diferencias iniciales, evitando así la reproducción y el determinismo social. La equidad basada en este criterio, genera movilidad social y concomitantemente, la educación resulta una necesidad básica para el desarrollo de una sociedad.

La aplicación de este criterio no está exenta de debate, ya que intrínsecamente genera una tensión doble: por un lado, se opone a la igualdad de oportunidades, ya que debe proponer necesariamente ofertas diferenciadas para los estudiantes de acuerdo a su origen, y por otro, que a la hora de definir el significado de “igualdad de resultados” no hay claro consenso.

López plantea este dilema en estos términos:

¿Qué quiere decir realmente igualdad de resultados? ¿Todas las personas deben pasar por el sistema educativo y aprender exactamente lo mismo? ¿Todos tienen que aprender absolutamente todo? ¿Implica que nadie puede acceder a mayor conocimiento, en caso de que quiera? Obviamente es impensable que la igualdad de resultados implique opciones como las enunciadas. Es insostenible que todos deban conocer a fondo las complejidades de cada uno de los campos de las ciencias y las artes, así como también es indefendible

negar a alguien la posibilidad de profundizar al máximo en el área de conocimiento que es de su interés. (López, 2006:75)

Esto conduce a una discusión acerca de cuáles son los mínimos conocimientos y competencias imprescindibles a los que las personas deben acceder. Si bien no hay acuerdos absolutos, en América Latina parecería haber consenso en aceptar como horizonte de igualdad, que las personas finalicen la educación media.

El cuarto criterio sugiere medir la equidad de un sistema en base al impacto que genera en la realización social de los logros educativos. Este criterio implica, por un lado, que la educación resulta un medio para el desarrollo social y por otro que, siendo variados los entornos sociales, la educación que debe brindarse en cada uno debe ser diferente, de manera de balancear las variaciones en otros aspectos del desarrollo social de cada región. Esto podría redundar en que ciertas zonas requieran más educación y otras menos, lo que llevaría a negar que la educación tuviera valor propio y, a la vez, resultaría en una visión utilitarista en la medida en que es la que genera desarrollo social (López, 2006). Si se mira a través del cristal de la teoría de Sen, que considera que la educación tiene valor en sí misma, no puede admitirse que un grupo de personas reciba menos educación que otro, ya que eso resultaría en menor libertad para algunos.

Desde la perspectiva de equidad de Sen, el que más se le acerca y resulta más aceptable es el tercer criterio, ya que asume que si se logra la igualdad de resultados educativos, todas las personas pueden conseguir cierto nivel de conocimientos y habilidades que les permita escoger el estilo de vida que consideran valioso. Teniendo en cuenta que para Sen, para lograr igualdad en un ámbito puede ser imprescindible establecer desigualdades en otros, en lo relativo a la educación, ir en pos de la igualdad de logros, implica instituir otras desigualdades a lo largo del trayecto educativo de las personas (Llach, 2006, citado en Formichella, 2011).

Si todos los individuos en edad de egreso escolar alcanzaran un mismo resultado, esto querría decir que todos tuvieron acceso al sistema educativo, y que una vez allí sus diferencias en capacidades fueron compensadas. Es decir que, una vez dentro del sistema, cada uno pudo disponer de los recursos materiales (aulas, bancos, etc.) y no materiales (tiempo, apoyo psicológico, enseñanza, motivaciones, entre otros) necesarios para avanzar en su carrera escolar, ocurriendo que no todos recibieron lo mismo, ya que algunos necesitaron más que otros. (Formichella, 2011: 24)

Vale la pena también destacar aquí lo que plantea Terzi (2007), en cuanto a que, conceptualizar la *capacidad* de ser educado requiere diferenciarse de otras perspectivas. Terzi indica que lo que importa no es simplemente la cantidad de

recursos que se gastan en el sistema educativo o, asimismo, considerar la educación como un recurso en sí misma. Tampoco hay que evaluar los resultados de la forma en que comúnmente se hace en ámbitos económicos, en función de años de escolarización y de las calificaciones, sino que hay que poner la mirada en lo que aporta esta *capacidad* básica de ser educado, al fomento y al crecimiento de las otras *capacidades* humanas. Es evidente que esto importa en tanto que esa expansión aumentará, por consiguiente, la *capacidad* de agencia de las personas, su autonomía y la libertad para elegir y desarrollar así estilos de vida más apreciables para ellas.

En resumen, para buscar la equidad deben instituirse ciertas desigualdades necesarias para el logro de la igualdad de *capacidades*, de acuerdo al enfoque de Sen, de forma que las personas más desfavorecidas puedan compensar esas desigualdades de origen de forma de poder llegar a los mismos resultados que las más favorecidos.

### **1.5.3. Los centros educativos comprometidos con la Justicia Social**

Los investigadores Murillo Torrecilla y Hernández-Castilla (2011) señalan la importancia del rol del equipo directivo para lograr escuelas que batallen para y por conseguir la Justicia Social.

Estos autores muestran el estilo, las prácticas y los valores que caracterizan a los equipos de dirección que están fuertemente orientados a que su centro educativo alcance la Justicia Social, remarcando cuáles son los rasgos que los identifican.

Es un equipo directivo que:

- Ejerce un estilo de liderazgo distribuido (el liderazgo se manifiesta a todos los niveles).
- Crea una visión compartida del centro educativo centrada en la Justicia Social.
- Genera una cultura para la Justicia Social, fomentando su impulso y transmisión por medio del trabajo en equipo.
- Provee capacitación y desarrollo profesional principalmente sobre la integración curricular, no sólo sobre habilidades técnicas del uso de las TIC transversal al currículo.
- Sabe aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.
- Apoya personalmente a los docentes.

- El mismo Director/a resulta un referente en el centro educativo en cuanto a su formación continua.
- Reconoce a los docentes y demás actores del centro educativo por su buen trabajo.
- Prioriza la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Fomenta la participación y colaboración permanente con las partes interesadas (docentes, estudiantes y familias).
- Estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza entre todos los actores del centro educativo.
- Fomenta un rol más profesional de parte de los docentes (Murillo y Hernández-Castilla, 2011).

Sin duda una educación comprometida con la Justicia Social requiere de docentes comprometidos con la misma. Cabe preguntarse qué factores facilitan que los docentes se comprometan con los valores del centro educativo, en este caso enfocado en la Justicia Social. Un estudio belga se enfoca en investigar “la influencia del liderazgo distribuido sobre el compromiso organizacional de los maestros” (Hulpia, Devos y Van Keer, 2010). Los hallazgos de este coinciden en ciertos aspectos con lo planteado por Murillo y Hernández-Castilla, porque revelan que, especialmente, la existencia de un equipo de liderazgo cooperativo, así como la cuota de apoyo ofrecido por dicho equipo a los docentes, juegan un papel crucial claramente positivo a la hora de predecir el compromiso de los docentes con la organización. Estos investigadores parten del planteo de que, en la literatura reciente, el modelo de liderazgo “heroico” llevado adelante por un “superhéroe” (el director), ha sido suplantado por modelos de liderazgo compartido. Señalan que en escuelas grandes, ya no se mira el liderazgo como una característica de un único líder solitario, sino más bien como algo que emerge de las interacciones entre el líder escolar y los miembros de la escuela. Es decir, que los docentes deben participar de estas interacciones y el liderazgo debe repartirse entre distintos integrantes del equipo docente. Existen ahora múltiples líderes que se vinculan interactivamente, realizando diferentes labores de lo cual emerge algo que podría llamarse “liderazgo en red”.

La investigación belga señala netamente una diferencia entre lo que ellos llaman liderazgo distribuido, que implica un rol formal de un equipo de líderes docentes y lo que sería algo que se puede dar de manera informal, en el caso en que simplemente se divide el liderazgo entre todos los miembros de la organización, a lo que ellos llaman “toma de decisiones participativa”. El liderazgo distribuido es la distribución del liderazgo entre un equipo formal de líderes (docentes, adscriptos a dirección, etc.).

Los hallazgos de este estudio de Hulpia, Devos, Van Keer (2010), que se enfocó en centros de más de 600 alumnos y en dos cometidos básicos del liderazgo -apoyo y supervisión- demuestran que, cuanto más colaborativamente trabaja entre sí el equipo líder y cuanto más apoya a los maestros, más se comprometen con la escuela. En cambio, la percepción de los docentes en relación a su propio empoderamiento en la toma de decisiones, influye menos en el compromiso docente.

Si se considera que gestionar centros educativos en y para la Justicia Social, de alguna manera en el Uruguay constituye una innovación, pueden también aquí tomarse en cuenta los hallazgos de una investigación acerca de escuelas ejemplares en la implementación del Plan CEIBAL, como programa de inclusión social. Uno de los hallazgos clave de este estudio es que el liderazgo es un crucial facilitador de la implementación de la innovación y es necesario que esté presente en todo momento, apoyando y supervisando el proceso de cambio, pero además, el liderazgo distribuido tiene mayor impacto como facilitador de la implementación de la innovación (en este caso el Plan CEIBAL), que el liderazgo único del director (Pérez Aguirre, 2011).

En cuanto a los valores que distinguen a estos equipos directivos orientados hacia la Justicia Social, Murillo y Hernández-Castilla (2011) indican que:

- Asumen riesgos [...]
- Son accesibles [...]
- Invierten en las relaciones entre las personas del CE [...]
- Son reflexivos [...]
- Tienen clara su visión hacia la Justicia Social[...] (Murillo y Hernández-Castilla, 2011: 26)

A la hora de investigar si un centro educativo busca educar en y para la Justicia Social, será importante entonces tener en cuenta estas características de los equipos directivos.





## **Capítulo 2 .**

# **LOS MODELOS PEDAGÓGICOS PARA LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO COMO SUSTENTOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN**

---

El objetivo fundamental de este capítulo es exponer la perspectiva teórica de la investigadora que guía la investigación, ahora en lo atinente a los modelos pedagógicos a los que suscribe. Se realiza un recorrido histórico a través de las corrientes que atraviesan transversalmente el estudio empírico, revisando concepciones actuales sobre el aprendizaje en la era digital: el construccionismo, el conectivismo y la “prototeoría” del aprendizaje invisible.

## 2.1. EL CONSTRUCCIONISMO COMO BASE DEL APRENDIZAJE MEDIADO CON TIC

Esta investigación se basa en una perspectiva constructivista del aprendizaje, de cómo se genera y se transforma el conocimiento. Desde esta postura epistemológica, el hombre ya no se considera como un receptáculo pasivo o como un ser únicamente reactivo, sino que es un constructor, re-constructor o co-constructor de su aprendizaje. Es decir, el conocimiento depende del ser humano, de lo que él hace y del contexto donde ese conocimiento se produce (Hernández, 2008).

Partiendo de esta base epistemológica, en esta tesis, se denominará enseñanza *tradicional* a aquella que permanece aún centrada en el docente, en la que se cree que el maestro *transmite* el conocimiento al alumno.

La Teoría del Construccionismo fue desarrollada por Seymour Papert e Idit Harel en su libro *Construccionismo* (1991) y tiene su origen en la propuesta del constructivismo psicogenético de Piaget, con quien Papert trabajó en Ginebra entre fines de los 50s y comienzos de los 60s. Las raíces del construccionismo ya están contenidas en forma embrionaria en el libro *Minstorms* (1980) de Papert. El autor utiliza la base del pensamiento de Piaget para reconsiderar la educación en la era digital.

...debe sonar a constructivismo, ... nos remite a la idea de Piaget de que el conocimiento no se puede "transmitir" o comunicar manufacturado a otra persona. Aun cuando parece que tiene un éxito al transmitir una información oralmente, si pudiera presenciar el proceso mental de su interlocutor, vería que este reconstruye una versión personal de la información que uno piensa que está comunicando. (Papert, 1995:156)

Con respecto al término construccionismo, se necesitan realizar dos precisiones desde el inicio. En primer lugar, el sentido del *construccionismo* discutido aquí, no se debe confundir con la orientación filosófica conocida como *construccionismo social* (también llamado simplemente construccionismo).

El *construccionismo*, como se trata en este estudio, tiene una fuerte dimensión epistemológica (Harel y Papert, 1991), si bien no es una epistemología en sí misma, es "una teoría del aprendizaje y una estrategia para la educación" (Kafai y Resnick 1996: 1).

En segundo término, el *construccionismo* (con una "n"), con el sentido que se le da en esta tesis, se considera como una aplicación de principios del *constructivismo* (con una "v"), que es una variante del construccionismo social que

hace hincapié en la construcción del conocimiento a través de la interacción con el medio ambiente. Es en ese sentido que el *construccionismo* va un paso más allá del *constructivismo* (Drouin y Solomon, 1996; Petcharuksa, 2001; Tullavantana, 2002).

Hoy por hoy, los usos y aportes de la teoría de Piaget (1968, 1969), se enmarcan dentro de lo que ya es habitual llamar la "perspectiva constructivista". (Carretero, 1993, 1998; Coll, 1997, 1998; Gómez Granell y Coll, 1994; Resnick, 1999).

Piaget, en su extensa obra, sostiene que el conocimiento no es simplemente transmitido del docente al alumno, sino que es activamente construido en la mente de quien aprende. Asimismo, variados investigadores han puesto de manifiesto la influencia que esta teoría psicológica ha tenido sobre la educación en general (Bruner, 1988; Carretero, 1993; Coll, 1983; Hernández Rojas, 1998).

Para Papert, **la construcción se favorece cuando el proceso de construcción es concreto**. Es aquí donde las TIC juegan un papel trascendente como herramientas, porque brindan un contexto para el desarrollo del pensamiento concreto.

...la cultura de cómputo para favorecer formas de conocimiento basadas en trabajar con materiales concretos más bien que con proposiciones abstractas, y esto también las predispone a preferir el aprendizaje en una modalidad construccionista más bien que modalidad instruccional. (Harel y Papert, 1991: 3)

Harel y Papert (1991) plantean que, a lo largo del libro, orientarán al lector para construir un sentido del *construccionismo*, que si bien tiene su raíz constructivista en cuanto a la "creación de estructuras de conocimiento", pone el énfasis en que la persona aprende mejor si está conscientemente aplicada a construir una "entidad pública", ya sea esta una escultura de barro o un modelo científico. Simultáneamente, ponen un fuerte énfasis en que el construccionismo habilita todos los estilos de aprendizaje de las personas, mucho mejor que lo que ellos llaman, en contraposición, modalidades "instruccionistas". El *construccionismo* es una teoría sobre el aprendizaje, y que las TIC lo que hacen es brindar una enorme variedad de contextos versátiles para aprender, mientras que en la modalidad "instruccionista", las tecnologías, ya sea un lápiz y un papel o una computadora, funcionan de manera distinta (Ackermann, 2010; Badilla y Chacón, 2004; Harel y Papert, 1991; Falbel, 1993; Jonassen, Beissner, Yacci, 1993; Jonassen, Peck y Wilson, 1998; Jonassen y Reeves, 1996; Kafai y Resnick, 1996; Monroy-Hernández y Resnick, 2008; Resnick, 2006; Resnick et al., 2007; Rieber, 2003; Vicario, 2009).

Analizando las raíces comunes entre los constructivismos y el construccionismo, aparece el concepto de que los aprendices son constructores activos de sus herramientas cognitivas personales de la misma manera que son constructores de

la realidad externa. Dicho de otra forma, el mundo y el conocimiento son interpretados a través de la acción, por medio de la utilización de símbolos y herramientas. A través de la construcción de uno, el otro cobra existencia. (Ackermann, 2010; Badilla y Chacón, 2004; Bers et al., 2002; Harel y Papert, 1991; Falbel, 1993; Kafai y Resnick, 1996; Resnick, 2006; Resnick et al., 2007; Rieber, 2003; Vicario, 2009)

Para Papert la otra cara de la moneda de la internalización, es la externalización de los sentimientos e ideas. Lo que ayuda al aprendiz a dar forma a las ideas y hacerlas tangibles y compatibles con otros es la expresión de las ideas. El hecho de externalizarlas es crucial, para comunicar y negociar su significado (Ackermann, 2010; Badilla y Chacón, 2004; Harel y Papert, 1991; Falbel, 1993; Kafai y Resnick, 1996; Resnick, 2006; Resnick et al., 2007; Rieber, 2003; Vicario, 2009).

El *construccionismo* de Papert arroja luz acerca de cómo las ideas se van formando y transformando cuando son expresadas a través de diferentes medios, cuando se actualiza en contextos particulares y cuando son ejercitadas por mentes individuales. El énfasis ha pasado de *etapas* (Piaget) a *estilos*, y de leyes generales del desarrollo (Piaget) a conversaciones individuales con sus propias representaciones, artefactos u objetos con los cuales pensar. A diferencia de Piaget, el construccionismo es más situado, ya que la inteligencia implica estar con los pies en la tierra, conectado y ser sensible a los cambios del entorno. Para el construccionismo, si bien el pensamiento abstracto puede ser una herramienta de gran poder, no necesariamente es la más adecuada en todos los casos, y menos aún la que a la persona más le gusta (Ackermann, 2010).

Es desde el paradigma construccionista que en esta tesis se considera que los docentes colaboran o más bien obstruyen, el proceso de construcción del conocimiento por parte del aprendiz. Esto significa que se considera que colaboran en mayor o menor medida, en función de qué tan próximos estén al rol deseado de creadores de ambientes de aprendizaje que fomenten el aprendizaje activo y colaborativo de los aprendices y, qué tanto permitan que en el aula, las TIC jueguen un papel clave como herramientas, proporcionando un medio para el desarrollo del pensamiento concreto, abocados a la realización de tareas significativas para ellos, de acuerdo al modo que más se adapte al estilo propio de cada alumno.

El tipo de conocimientos que más necesitan los estudiantes es el que les permitirá alcanzar nuevos conocimientos. (Papert, 1995:153)

La tecnología puede aportar significativamente a la resolución de este problema, porque, siempre parándonos desde un modelo constructivista (Piaget, 1968, 1969) y socio-constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1979, 1993) y desde el

enfoque de la *Enseñanza para la Comprensión*, esta puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una comprensión más profunda y flexible del tema (Stone Wiske, Rennebohm y Breit, 2005).

Coherentemente con la concepción constructivista del aprendizaje, la enseñanza con tecnología debería crear situaciones y brindar herramientas que estimulen a los alumnos para potenciar al máximo su *capacidad* cognitiva (Scardamalia, 1991), ya que cada vez más el mercado laboral pide más trabajadores que cumplan la función de “analistas simbólicos” que son los que son capaces de resolver problemas con soluciones creativas e ingeniosas y cuya habilidad se mide en función de su *capacidad* de resolver ese problema determinado, nuevo e inédito, usando herramientas y recursos diversos, incluyendo computadoras y otros instrumentos (Kozma y Shank, 2000). Bien se puede asimilar acá al término *capacidad*, el significado otorgado por Sen.

¿Cómo puede la tecnología ayudar a esta transformación? Primeramente porque Internet ha conectado a las escuelas entre sí y a los hogares, bibliotecas, empresas, museos y servicios a la comunidad. Esto favorece que los estudiantes puedan alargar su jornada escolar y que los docentes puedan estar más en contacto con los alumnos. A su vez esto también favorece que los alumnos aprendan en el contexto de las situaciones de la realidad y que los profesores se puedan enriquecer con los aportes de otros docentes, o profesionales/expertos. Todo esto potencia la relación del centro educativo con el mundo real, ya que vincular hechos del mundo del trabajo y de la realidad social con el mundo del centro educativo, es sin duda una motivación para aprender (Kozma y Shank, 2000).

En este modelo, se espera que los alumnos puedan comprender los temas en profundidad, es decir que sean capaces de relacionarlos, demostrarlos, exportarlos correctamente a nuevas situaciones y de aplicarlos de forma eficaz, siendo flexibles en el empleo de sus saberes (Stone Wiske et al., 2005). También se busca que logren habilidades metacognitivas para resolver problemas, y que con ellas se habitúen a gestionar sus aprendizajes, llegando a habilidades cognitivas de orden superior (De Corte, 1993).

Esto exige que el aprendiz sea evaluado por medio de una *evaluación auténtica*, que trate de conocer qué sabe el alumno o qué es capaz de realizar, utilizando diferentes estrategias y procedimientos de evaluación. Los exámenes orales o escritos sólo pueden mostrar evidencia de un número limitado de desempeños. Dado que la gama de desempeños que puede lograr el alumno es mucho más amplia que eso, por tanto, la evaluación debería comprender también problemas relevantes de naturaleza compleja, de respuesta abierta y situaciones de aprendizaje de la vida real. La evaluación consecuentemente debe centrarse

mayoritariamente en procesos más que en resultados. Implica que el estudiante sea más protagonista de su propia evaluación como insumo para mejorar los aprendizajes, es decir que la evaluación sea una acción que autorregule los aprendizajes, es decir que se piensa en la evaluación como un proceso multidireccional que se hace en colaboración consigo mismo, con sus compañeros y con el docente, quien también aprende de y con sus estudiantes (Ahumada, 2005).

Particularmente, el foco de este estudio está puesto en investigar si, desde el ámbito educativo, poniendo énfasis en el logro de la *competencia digital* de jóvenes en riesgo de exclusión social, se encuentra un camino para mejorar sus *capacidades* y así su calidad de vida.

Es fundamental que para generar *capacidades*, que el aprendiz logre ciertos *funcionamientos*, consistentes en competencias estratégicas, y para ello la enseñanza debe apuntar a que los estudiantes:

- generalicen lo que aprendieron y lo vinculen transversalmente con otras asignaturas
- analicen críticamente y tomen decisiones con respecto a los temas
- entiendan al conocimiento como algo integrado para poder profundizar en diversos aspectos de la realidad y por tanto que sean capaces de analizar situaciones de la vida cotidiana en base a lo aprendido en el centro educativo
- puedan analizar un caso, evidenciando que la realidad es poli disciplinaria. Esto constituye un problema de la educación actual, ya que cada vez existe una brecha mayor entre los saberes fragmentados y una realidad compleja con asuntos cada vez más “poli disciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios”. Este fraccionamiento de los conocimientos, obstaculiza la posibilidad de aprehender la realidad en su conjunto (Morin, 2001).

Además de todo lo antedicho, como en general el universo cultural del joven estudiante se encuentra fuertemente mediatizado por la *cultura del espectáculo* y sus dispositivos mediáticos, la educación no puede ni debe hoy quedar al margen de ello (Ferrés, 2000).

Esto cambia el paradigma del aprendizaje “instruccionista” convencional, cambia el rol del alumno y el del docente ya que no se tienen claras las cosas de antemano, no son predecibles. Implica acostumbrarse a vivir con la incertidumbre.

Este modelo de enseñanza, desde la psicología educativa coincide con el modelo de la “enseñanza centrada en el aprendiz”. Se pone el énfasis en el aprendizaje del

alumno, sobre cómo y porqué aprende el alumno, y no sobre la enseñanza, sobre el docente. El énfasis no está puesto en la enseñanza (por *enseñante*) sino en el aprendizaje (por *aprendiz*). Este modelo tiene por objetivo buscar un resultado inclusivo, es un eje opuesto al positivismo, ya que en el positivismo la responsabilidad de los que están excluidos es de ellos (McCombs y Sue Whisler, 2000).

En este enfoque psicológico “centrado en el aprendiz” se trata de aplicar el principio de equidad y de Justicia Social para que todos queden incluidos. McCombs y Whisler (2000) subrayan continuamente la idea de que el aprendizaje es para todos los aprendices, siendo éste uno de los pilares fundamentales de este modelo.

Una de las ideas centrales de ese modelo es que, en el centro educativo, para que exista motivación, todos deben sentirse aprendices permanentes.

Desde este marco teórico, en el centro educativo los roles cambian, a saber:

- Alumno: pasa de receptor *pasivo* a *activo*, conductor del conocimiento a partir de ideas previas, a alumno investigador. También debe comprometerse a construir y compartir conocimientos nuevos y comprender que este modelo pone el énfasis en el aprendizaje autónomo y autorregulado, en la adquisición de habilidades y estrategias de aprendizaje metacognitivos y en el “aprender a aprender”. El alumno pasa a ser a la vez sujeto y protagonista de su propio aprendizaje. Y en este aspecto las TIC pueden ser una herramienta muy potente para construir, investigar y colaborar.
- Docente: pasa de *transmisor* a *orientador* de las construcciones del alumno, y por tanto se tiene que *bajar del pedestal* y aceptar sugerencias de los alumnos. El docente debe aceptar el carácter distribuido del conocimiento (entre docente y alumno y entre alumnos). El profesor pasa a ser un facilitador del aprendizaje, un miembro más de la comunidad de aprendices. Debe utilizar estrategias de evaluación formadora y orientadora y fomentar la autoevaluación del estudiante y la coevaluación entre sus pares. Y sobre todo tiene que orientar al joven en cómo buscar estrategias para el auto aprendizaje a lo largo de toda la vida. Otra vez, las TIC abren una ventana de oportunidad que antes no existía, sobre todo para jóvenes de escaso capital cultural y social, pero justamente debido a esa condición, es el docente quien tiene que guiarlos por ese camino, ya que solos no pueden vislumbrar todo el potencial que brindan las TIC como herramientas de auto aprendizaje.

- Contenido: No viene listo, terminado, prefabricado, sino que está en construcción a partir de las ideas previas de los estudiantes. Es flexible y abierto, tiene un enfoque más globalizador e interdisciplinario.
- Tecnología: Es el soporte intelectual que propicia el ambiente para que se favorezca la situación de aprendizaje y viabiliza el aprendizaje colaborativo. También más a largo plazo, y si el aprendiz logra cierto nivel de *funcionamiento (competencia digital)*, la tecnología servirá también de soporte social que le permitirá ampliar sus *capacidades*.

## 2.2. REPENSANDO EL APRENDIZAJE EN LA ERA DIGITAL

Todo lo antedicho exige repensar el modelo de enseñanza y de aprendizaje en este nuevo entorno tecnosocial. Existen críticas fuertes a la inclusión de tecnologías en el aula, que sostienen que se gastan enormes cantidades de dinero en “aparatos” pero que nada cambia en el aula. Uno de los críticos más fuertes es y ha sido L. Cuban (2001) en su libro *Oversold and Underused: Computers in the classroom*.

Hoy por hoy, las TIC posibilitan que se dé una “revolución del aprendizaje” en el ámbito de la educación, pero el hecho de que brinden esa posibilidad, no implica que la garanticen. En realidad, hasta ahora en el mundo, la inclusión de las TIC en los centros educativos ha generado magros resultados educativos, porque las TIC son utilizadas no para revolucionar la educación sino para reforzar el modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje. A diferencia de lo que pasa en otros ámbitos de la sociedad, en el ámbito educativo, el proceso de enseñanza y aprendizaje ha cambiado muy poco a pesar de la inclusión de las TIC (Buckingham, 2006a; DeCorte, 1993; Papert, 1991; Resnick, 2002).

En la década de los '80 se hablaba del pasaje de la “sociedad industrial” a la “sociedad de la información” ya que la información en ese momento era lo que tenía más valor, pero ya en los '90 se habló de la “sociedad del conocimiento”, porque ya la información no era el bien máspreciado porque era fácilmente accesible (Resnick, 2002)... ¡cuánto más en la actualidad si ya han pasado más de 20 años! Hoy el desafío mínimo es transformar la información en conocimiento.

Ahora bien, para la sociedad en su conjunto es muy fácil vincular las computadoras e Internet al aprendizaje, porque siguen bajo el paradigma de que *aprender es adquirir información* (Resnick, 2002)... ¡y qué mejor para adquirir información que la computadora y sobre todo si está conectada a Internet! Eso se constata en el discurso de la mayoría de los docentes uruguayos cuando dicen que lo que más valoran del Plan CEIBAL (el Modelo 1 a 1 a escala nacional en Uruguay) es poder acceder a la información del mundo a través de Internet.



Pero, basándose en el constructivismo, y, más aún, en el construccionismo, aprender no es un asunto de “trasmitir información”, de un maestro a un alumno o de una computadora a un aprendiz, sino que aprender es un proceso activo donde los seres humanos construyen nuevos significados de la realidad a través de una tarea activa: experimentación, diálogo con otros, exploración y reflexión (Jonassen, 1996; Resnick, 2002).

Los docentes deberían dejar el modelo de transmisión-recepción de conocimientos previamente elaborados por otros, y crear entornos de aprendizaje activos, constructivos, autorregulables, contextualizados y cooperativos. Es particularmente eficaz el modelo constructivista que está vinculado con el concepto de aprendizaje significativo y las concepciones de aprendizaje por interacción social. En este modelo, la tecnología actúa como un potente socio intelectual más.

Ha habido y siguen existiendo fuertes críticas a la inclusión de TIC en las aulas. Esos críticos sostienen que la tecnología tendrá un efecto en el aprendizaje del alumno, solo si el proceso de la integración tecnológica se adopta como un proceso educativo (DeCorte, 1993; ISTE, 2008; Kozma, 2003; Harel y Papert, 1991; Papert, 2005; Pérez Aguirre, 2011; Scardamalia y Bereiter, 2006; Stone Wiske, Rennebohm y Breit, 2005). De lo contrario causará muy poco efecto tal como lo ha demostrado Cuban (2001) en sus investigaciones de las escuelas de Silicon Valley.

Reafirmando esto, en palabras de De Corte:

...una causa principal del fracaso relativo de la computación educacional... es que la computadora ha sido introducida principalmente como un agregado a un ambiente existente e inalterado de la sala de clases... esto significa que la nueva tecnología de la información se implementa para reproducir y preservar el statu quo. (De Corte, 1993:3)

En general hasta ahora las TIC se han integrado para ejercitar habilidades cognitivas de orden inferior (es decir, mecánicas y rutinarias), manteniendo lo que se hace tradicionalmente en el aula, desperdiciando así la potencialidad específica de la computadora para representar y manipular información, por ejemplo con el uso de simuladores y herramientas de colaboración (DeCorte, 1993; Papert, 1980, 1995).

Las computadoras son excelentes para brindar acceso a la información pero pueden ser mucho más que eso, a pesar de que la propia expresión “TIC” pone el énfasis en la “I” de información. Pueden ser un medio revolucionario para la educación si se usan para que las personas puedan crear y expresarse (Jonassen,

Peck y Wilson, 1998; Jonassen y Reeves, 1996; Pisticelli, s/f; Resnick, 2002) y utilizarse como plataforma para construir su aprendizaje.

Pisticelli plantea algo complementario:

Los chicos tienen que usar las computadoras ahora del mismo modo en que los profesionales las usan hoy, para aprender y para crear y para aprender a crear. Porque el “negocio” de los chicos es aprender y la computadora es la herramienta más poderosa para aprender que jamás se haya inventado. (Pisticelli, s/f)

En la misma línea de pensamiento, Resnick (2002) hace una analogía entre tres cosas: computadoras, televisión y pintura “a dedo”. Si los docentes asemejan la computadora a la televisión más que a la pintura “a dedo”, no va a ser utilizada en todo su potencial, mientras que si la piensan como algo más semejante a la pintura “a dedo”, con la que se pueden crear cosas nuevas y aprender mientras se hace, se estará aprovechando su potencial. Las TIC brindan una posibilidad única como medio de construcción del aprendizaje porque permite al aprendiz adaptarlo a sus intereses y a lo que le resulta significativo, le proporciona la posibilidad de adecuarlo a su ritmo de trabajo, es entonces la mejor “arcilla” para construir su aprendizaje. Esto trae como consecuencia un aumento de la motivación intrínseca del aprendiz, lo que resulta en un círculo virtuoso que lo lleva a querer seguir aprendiendo.

Hay que tener en cuenta que en esta tesis, la mirada está puesta en cómo se podría, a través del proceso educativo, generar más Justicia Social, y que se investiga una población de jóvenes desafiados prematuramente del sistema educativo formal. Estos adolescentes vienen con carencias de todo tipo: baja autoestima, sentimiento de fracaso, sin hábitos de estudio, etc. Por tanto, todo lo que pueda reforzar su motivación para aprender y que les permita trabajar a su propio ritmo redundará en un beneficio para estos jóvenes y los ayudará a sostener el esfuerzo durante el curso. Y las TIC son sin duda un instrumento eficaz en ambos sentidos.

Papert sostiene que el aprendizaje se construye mejor si al aprendiz se le proporcionan buenos “materiales de construcción” y si el contexto social, de diálogo y colaboración lo favorece. Buenos “materiales de construcción” son aquellos que le brindan al aprendiz las máximas posibilidades de: elección, diversidad y afinidad. Esto se debe a que el construccionismo afirma que el aprendizaje se potencia cuando los aprendices se comprometen en la construcción de productos que tengan significado para cada uno de ellos.

La enseñanza ya no se define como la transferencia de información, ni el aprendizaje se define como la memorización de datos. En vez de

ello, los docentes instan a los alumnos a alcanzar niveles más profundos de comprensión y los guían en la construcción y la aplicación colectivas del conocimiento en el contexto de los problemas, las situaciones y las tareas del mundo real. (Kozma y Schank, 2000:27)

Es evidente entonces que la *capacidad* de elección es fundamental, porque lo que tiene significado para un aprendiz, no lo tiene para otro. Que contemple la diversidad, de habilidades y de estilos de aprendizaje. Un buen ambiente de aprendizaje se ve enriquecido por la presencia de *expertos* y *novatos*, a veces de diferentes edades, donde puedan compartir y aprender los unos de los otros complementándose. No hay una forma correcta y una incorrecta de construir productos significativos, unos aprendices planifican de antemano, otros van experimentando sobre la marcha y toman distancia para re pensar antes de dar el siguiente paso. El aprendiz tiene que sentir afinidad por el ambiente de aprendizaje, le tiene que resultar amigable y motivador. No tiene que estar condicionado por el tiempo que le lleve la tarea, para que pueda reflexionar, aprender de sus errores, cuestionarse, etc. (Falbel, 1993).

En particular para esta población de jóvenes investigada, que viene de fracasar en su pasaje por la educación obligatoria formal, reivindicar el error como una fuente de aprendizaje es muy importante. El docente tiene que darles confianza en que no hay que temer a equivocarse y permitir que se enseñen unos a otros, eso ayudará a mejorar su autoestima como aprendices y como personas valiosas.

Marc Prensky (2011) en su libro “¿Cómo enseñar a Nativos Digitales?”, plantea que en las aulas de hoy, los alumnos están cambiando, fundamentalmente debido a sus vidas en contacto con la tecnología fuera del centro educativo, y ya no se conforman con una educación que no se enfoca directamente al mundo real en el que viven. La forma de dar los cursos de muchos docentes que se funda en clases magistrales y poner pruebas, actualmente ya no es efectiva. Prensky, plantea la paradoja de que el ámbito dónde han ocurrido los más importantes cambios educativos no es el de la escuela, sino más bien en cualquier lugar fuera de ella, y sugiere que las TIC aplicadas adecuadamente en las aulas puede colaborar a conectar con la realidad el aprendizaje de los aprendices, y así volverlo interesante y útil para su futuro.

Los mismos jóvenes que vemos aburridos y reacios en nuestro centros educativos con frecuencia trabajan duro aprendiendo después de la escuela (Internet, TV, juegos, YouTube, teléfonos móviles, y muchas otras oportunidades emergentes...). (Prensky, 2011:11)

A partir de la respuesta de aproximadamente un millar de alumnos de diversas partes del mundo, de contextos diversos, Prensky ha encontrado coherencia en la

respuesta que ellos dan frente a la pregunta que sondea acerca de lo que los alumnos desean de la escuela. Los alumnos de hoy no quieren lecciones magistrales, quieren respeto, poder seguir lo que les apasiona, crear con herramientas actuales, trabajar por proyectos y en colaboración, que su educación esté fuertemente relacionada a la vida real (Prensky, 2011).

A partir de eso, este autor propone como alternativa un nuevo tipo de pedagogía, el “partnering” o coasociación (pedagogía de socios o de miembros asociados). Esto consiste en que los docentes son los socios que saben cómo las TIC pueden y deben ser utilizadas por los aprendices para obtener mayores logros de aprendizaje, mientras que los alumnos son los que saben usar las TIC. Es decir, en esta pedagogía de la coasociación, el rol del maestro es de orientador del uso de la tecnología para lograr que el aprendizaje sea eficaz (Prensky, 2011).

En síntesis, queda claro que con el empleo de las TIC debe fomentarse el “aprender haciendo”, a la vez otorgando posibilidades de tener en cuenta los intereses, estilos y motivos propios de cada aprendiz (Obaya, 2003). Esto aumenta el gusto por aprender del aprendiz. Las TIC ofrecen mucho más que una apertura al mundo al poder conectarse a Internet, ya que pone una verdadera “arcilla digital” que en manos de un aprendiz puede resultar en productos únicos creados por él.

Según Resnick (2002), las computadoras son el “material de construcción más extraordinario que se ha inventado”, permitiendo que las personas puedan, no sólo bajar o buscar en Internet, sino crear su propia música, videos, simuladores, páginas web, diseños digitales, robótica, etc., y aprender interdisciplinariamente mientras lo están haciendo. Esa es la diferencia entre ser un *usuario* de computadoras y tener *fluidez digital* (digital fluency), porque, al igual que cuando uno tiene fluidez en un idioma, es capaz no solo de leer y escribir lo básico, sino de construir expresiones complejas. El autor sostiene que si no se les brinda a los aprendices esa posibilidad, se corre el riesgo de que la *brecha digital* persista, no ya como una *brecha de acceso* a las TIC, sino bajo la forma de una *brecha de fluidez digital* grave. **Eso generaría una nueva forma de desigualdad, en la medida que unos sujetos tendrían más “capacidades” que otros de acuerdo al nivel adquirido de fluidez digital lo que le otorgaría un mayor o menor grado de libertad para hacer opciones valiosas para su vida.** Es por eso que este estudio se propone investigar acerca del nivel de *competencia digital* que puede brindarles a jóvenes en situación de vulnerabilidad social, un programa de capacitación laboral dentro de la educación no formal.

### 2.3. EL CONECTIVISMO COMO TEORÍA EMERGENTE DE LA ERA DE LA WEB 2.0

Adentrándonos más en el aprendizaje en la era digital, Siemens (2004) plantea que el conductismo, el cognitismo y el constructivismo son las teorías más habitualmente utilizadas a la hora de diseñar ambientes de aprendizaje, pero que las tres teorías fueron desarrolladas anteriormente a la era digital, época en la que aún las TIC no habían hecho impacto.

Este investigador canadiense se basa en que hoy el conocimiento crece exponencialmente y que si bien antes se medía en décadas, ahora en muchos órdenes se mide en meses y años. Siemens (2004) cita a González (2004) que describe este fenómeno así: *“(..) La mitad de lo que es conocido hoy no era conocido hace 10 años. La cantidad de conocimiento en el mundo se ha duplicado en los últimos 10 años y se duplica cada 18 meses...”* (Siemens, 2004:1).

A partir de ese fenómeno de celeridad de los cambios, se propone que el aprendizaje informal se vuelve entonces un rasgo significativo de nuestra experiencia de aprendizaje y que valorar la pertinencia de aprender algo es una meta-competencia que debe aplicarse previo al comienzo del aprendizaje. De manera continua se adquiere nueva información volviendo obsoleta la anterior, por lo que se convierte en esencial la habilidad para discernir entre la información que es importante y la que es trivial, y, por tanto, la toma de decisiones es ya el comienzo del aprendizaje (Downes, 2006; Siemens, 2004). Como el conocimiento caduca rápidamente, la prioridad es desarrollar la competencia de saber dónde buscar y saber cómo transformar ese conocimiento. Desde el enfoque de las *capacidades* de Sen, esta nueva competencia resulta ser un *funcionamiento* muy importante para la vida actual signada por la sobreabundancia de información.

Cuando las TIC realizan muchas de las operaciones cognitivas que antes debían hacerlas los aprendices (almacenar y recuperar la información), cabe preguntarse cómo deben adaptarse las teorías de aprendizaje.

Siemens plantea que el aprendizaje es complejo y que se produce distribuido dentro de una red que se mejora gracias a las TIC, que lo importante es que la red sea diversa y que tenga vínculos firmes, que la transformación ocurre conectando redes que implican fuentes diversas de conocimiento.

El individuo es el punto de inicio del conectivismo. Pero el conocimiento personal se hace por medio de una red, que nutre de información a organizaciones e instituciones, que a su vez retroalimentan datos en la misma red, que finalmente termina dotando de nuevo aprendizaje al individuo. Por tanto, en esta teoría pedagógica emergente de la era digital, conocer es hacer conexiones, y aprender

es construir redes. Saber cómo y saber qué, están siendo complementados con saber dónde (el discernimiento de dónde encontrar el conocimiento que se necesita).

El conectivismo integra principios estudiados por las teorías de caos, redes, complejidad y auto-organización. El caos, como teoría, sostiene la conexión de todo con todo. Para Siemens, el acto de aprender radica en crear una red externa donde los nodos se conectan para dar forma a un complejo surtidor de conocimiento. Por un lado, estas redes también se pueden entender como estructuras internas de nuestro cerebro donde se enlazan conocimientos y por otro se sostiene que la tecnología está alterando, *recableando*, nuestros cerebros (Downes, 2006, 2007; Siemens, 2004; Small, 2009).

Esta teoría defiende la discusión y diversidad en el aprendizaje, así como que el conocimiento puede residir en las redes, en las organizaciones y las bases de datos y no necesariamente en el individuo. Así también que la tecnología facilita el aprendizaje, ya que el conocimiento puede habitar en aplicaciones no humanas y el aprendizaje es activado por las TIC.

Siemens plantea que “la capacidad para saber más es más importante que lo que se sabe en el momento”, “nuestra habilidad para aprender lo que necesitamos mañana es más importante que lo que sabemos hoy”, de ahí la metáfora que “la tubería es más importante que el contenido”. El rol docente debe hoy estar mucho más abocado a orientar a los aprendices en el logro de la *competencia digital* que a la transmisión de contenidos, y enfocado a que tengan una alta tolerancia a la experimentación y por tanto al error.

Esta teoría plantea una perspectiva muy práctica de lo que se debe aprender. Por tanto los contenidos son valiosos en la medida en que colaboran en resolver necesidades de la vida cotidiana del que aprende. El rol del docente como organizador/facilitador de ambientes de aprendizaje es crucial para plantear propuestas de trabajo cooperativo que conecten con la vida real del alumno.

Esta teoría se torna tanto más relevante cuanto más carencias tenga el aprendiz en su capital social y cultural, ya que puede compensar lo que no trae “desde la cuna” con otras redes a las que puede acceder y/o construir a través de las TIC. Pero no se puede caer en la idea ingenua de que lo puede hacer solo. La creación de conexiones a través de Internet con fines que vayan más allá de lo meramente social (como ser comunicarse por Facebook con sus amigos), que tengan una intencionalidad de mejorar su calidad de vida, deben ser mediadas por un agente educador. Este agente educador debe oficiar de orientador para que el joven, que desconoce su potencial, por ejemplo para buscar trabajo, para enterarse de

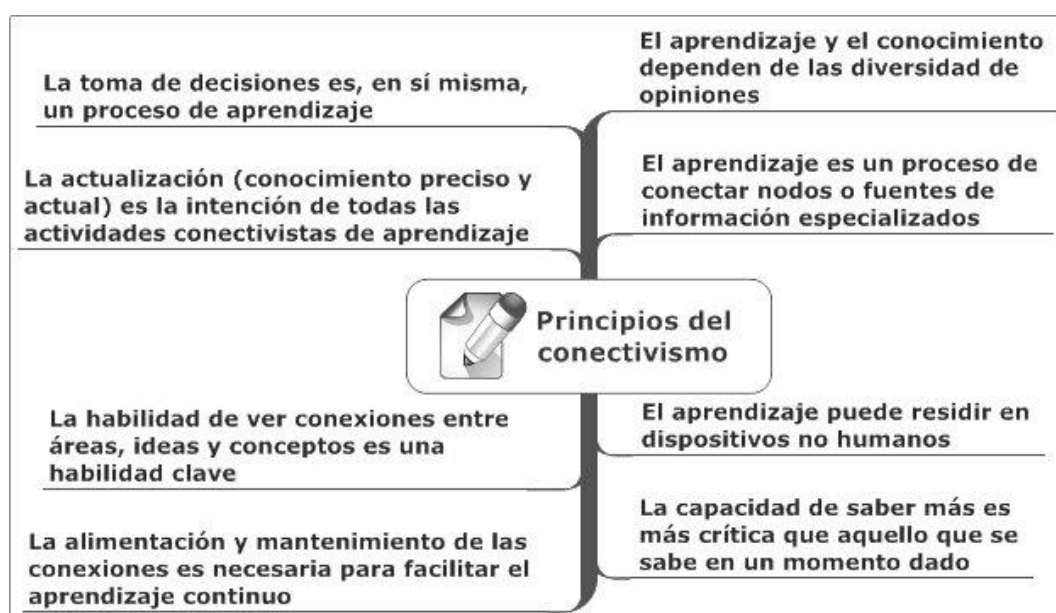
capacitaciones gratuitas en su comunidad, etc., descubra todo lo que puede hacer para crear su propia red para el aprendizaje autónomo y para su sostén social.

Las características del aprendizaje en red son: diverso y desordenado (caótico), continuo, co-creado (se genera conocimiento nuevo en lugar de solo consumirlo), complejo (en permanente cambio dentro de una red), especializado e incierto (sin una certeza absoluta). Por ello es fundamental planificar situaciones en las que el aprendiz deba tomar decisiones sobre qué nodos conectar y cómo hacerlo. Esto facilitará que gane autonomía en el aprendizaje.

Corren tiempos maravillosos para los amantes de la incertidumbre y terribles para los de la certeza. (Reig, 2012:4)

La figura 2.1 sintetiza los principios del conectivismo.

**Figura 2.1. Principios del Conectivismo**



Fuente: <http://uocmaster-grupo1.wikispaces.com/El+conectivismo>.

Los detractores de esta teoría sostienen que no es una verdadera teoría pedagógica, porque en vez de enfocarse en cómo aprenden los seres humanos, prioriza la descripción de qué se aprende y por qué se aprende. Este enfoque es más pedagógico que psicológico y en consecuencia, para los críticos entonces no puede calificarse como una auténtica teoría del aprendizaje. Otro argumento manejado por ellos es que siempre refiere a un aprendizaje en constante contacto con la Web y las redes sociales, dejando de lado otros entornos más

tecnológicamente empobrecidos, pero reales, y muy vigentes todavía en la escuela actual sobre todo en países en vías de desarrollo.

Pero, más allá de las críticas, en suma, aquí lo más importante de la teoría de Siemens es que se vuelve realmente relevante a la hora de considerar la posibilidad de aumentar el capital social de las personas, que en el apartado correspondiente fue definido como el capital constituido por las relaciones, contactos, redes, lazos más fuertes (por ejemplo: familia) o más débiles (por ejemplo: en el club de fútbol, en el barrio, redes sociales). En el caso de los jóvenes vulnerables que son los protagonistas de este estudio, la teoría del conectivismo abre una ventana de oportunidad a la hora de ampliar su capital social por medio del uso adecuado de las redes sociales y de Internet. Dando esto por sentado, es necesario que desde el sistema educativo formal o no formal, se le enseñe al joven a aprovechar la potencialidad que tienen las nuevas tecnologías conectadas a la web, a la hora de poder ampliar su capital social. Dicho esto, queda claro que la función del docente o las instituciones no se reduce a alfabetizar al joven en lo atinente a lo exclusivamente instrumental de las TIC, sino a lo que habilita al joven a usar las TIC para mejorar su calidad de vida. Si el joven aprende, por poner un ejemplo, a conectarse con sus docentes y con organizaciones que lo pueden apoyar a la hora de seguir aprendiendo a lo largo de su vida y a conectarse con potenciales empleadores, sin duda esa conexión a Internet constituye un aumento de su capital social, activo de tremenda importancia a la hora de poder insertarse en el mercado laboral.

## **2.4. LA PROTOTEORÍA DEL APRENDIZAJE INVISIBLE**

Introduciéndonos más en la actualidad, Cristóbal Cobo y John Moravec, en su libro publicado en 2011, “Aprendizaje invisible”, definen este concepto como algo muy importante en el contexto del siglo XXI, surgido de una larga investigación que busca hacer una composición de distintas miradas en lo relativo a un nuevo modelo de aprendizaje y al progreso de la humanidad. Esta perspectiva considera la huella que está dejando la tecnología y los cambios en todos los ámbitos educativos, sea donde sea que se dé ese proceso. Esta propuesta conceptual intenta indagar mejores alternativas para la educación contemporánea.

Aprendizaje invisible no pretende proponer una teoría como tal, sino una metateoría capaz de integrar diferentes ideas y perspectivas. Por ello ha sido descrito como un protoparadigma, que se encuentra en fase beta y en plena etapa de construcción. (Cobo y Moravec, 2011:23)

En la carta del editor del libro, Pardo Kuklinski (2011) anticipa que en las páginas siguientes cuestionarán que la integración de TIC en la enseñanza, la mayoría de las veces produce una falsa sensación de innovación. Esta idea ha sido largamente



sostenida por otros investigadores (Cuban, 1986, 2000; De Corte, 1993; Vitale, 1988), aunque todavía en muchos países se sigue poniendo la mirada en dotar de tecnología las escuelas como una solución mágica a los problemas educativos.

Cobo y Moravec cuestionan que mientras la educación siga basada en un modelo centrado en el docente y no en el alumno, como ya se dijo en las secciones 2.1 y 2.2, poco pueden hacer las TIC para generar innovación en el aprendizaje formal. *“La educación demanda una mejora ecológica, sistémica, de largo aliento y que a la vez resulte inclusiva”* (Cobo y Moravec, 2011: 20).

Una pregunta crucial que se plantean es: *“¿Será que las TIC no generan impactos o que dichos impactos resultan no visibles bajos los instrumentos de evaluación tradicional?”* (Pardo Kuklinski, 2011: 11).

Esta prototeoría (teoría en fase beta o en construcción) busca repensar el rol actual de la educación formal, no formal e informal en todos los niveles, para colaborar con la comprensión del aprendizaje sostenible y a lo largo de toda la vida.

Cada vez hay más evidencias que desde el acceso masivo a Internet, las personas la usan para hacer cada vez más cosas, comunicarse, informarse, jugar, compartir, etcétera, teniendo entonces la web 2.0, un rol cada vez más relevante sobre todo para el aprendizaje informal.

En todo su planteo hay un supuesto básico y es que consideran a la web como potencialmente educativa y por tanto, se preguntan cómo los centros educativos pueden aprovechar esa potencialidad para amplificarse con ella. Los autores sostienen que los aprendizajes que se dan fuera de la escuela son cada vez más abundantes y variados y a la vez, para la institución educativa son invisibles.

Esto ocurre porque las evaluaciones no los toman en cuenta y por tanto, tampoco los certifican, y de esa forma también se vuelven invisibles para la sociedad. Sin embargo cada vez más las nuevas profesiones espontáneas nacidas de la ecología de la web, son demandadas sin necesidad de títulos certificadores, tales como gestores de redes sociales, analistas de tendencias web o profesionales bloggers.

Cobo y Moravec convocan a repensar el rol de las instituciones educativas, no porque desechen completamente el modelo tradicional, sino porque lo consideran insuficiente e inadecuado para la era digital, y advierten de la necesidad de innovar los sistemas y modelos educativos, porque existe cada vez una mayor distancia entre lo que brinda la escuela y lo que demanda el mundo del trabajo.

Expresan no solamente que lo que se aprende puede no ser visible sino también la forma de aprender puede ser invisible, ya que la escuela no reconoce ni certifica

otra forma de aprender que no sea por medio de una acción pautada por el maestro, donde se privilegia fundamentalmente la retención de datos por encima del “aprender haciendo” ya planteado desde hace muchos años por Dewey.

También la escuela puede hacer invisible al sujeto que aprende, ya que lo que hace es normalizar los aprendizajes, estandarizarlos a través de las estrategias de evaluación que invisibilizan sus características diferenciales como estudiantes, en lo que respecta a intereses, estilos, potencialidad y dificultades. La escuela no valora la diversidad como fuente de riqueza para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas diversas, experienciales, que habilitan el error como potenciador del “aprender haciendo” se dan particularmente en ámbitos no formales e informales de aprendizaje, siendo estos mucho más significativos para lograr ciertas habilidades que en el ámbito formal, más particularmente hoy, ya que estos ámbitos están potenciados por las TIC.

El desafío de la escuela hoy, está en cómo puede aprovechar y potenciar esos aprendizajes invisibles y volverlos visibles, para enriquecer el desarrollo de los aprendices en su etapa cada vez más larga de escolarización (Cobo y Moravec, 2011).

## **2.5. EL POSICIONAMIENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGADORA A PARTIR DE LAS CONCEPCIONES DE APRENDIZAJE REVISADAS**

A partir de los modelos de aprendizaje planteados, cabe señalar que esta investigación adhiere a la concepción construccionista de Papert, entendiendo que es una postura constructivista que pone el énfasis en que el sujeto construye mejor su aprendizaje si lo hace sobre algo concreto, y que las TIC amplían la posibilidad de aprendizajes ya que se potencia su construcción en base a objetos concretos aunque estos sean virtuales, tales como el uso de simuladores, videojuegos, realidad virtual, etc.

Las TIC a la vez facilitan el “aprender haciendo” por todo lo que brinda de interactividad, como ninguna otra tecnología antes permitía.

Por otro lado, la aparición de la Web 2.0 y las redes sociales favorecen la *zona de desarrollo próximo* de Vigotsky más que nunca en un mundo hiperconectado, donde el contacto del novato con el experto se amplifica sin límites ni de espacio ni de tiempo.

La teoría del conectivismo, si bien aquí no es considerada una teoría genuina de aprendizaje, ya que no explica cómo el individuo aprende, se considera vital para enmarcar los aprendizajes en la era digital por dos razones:

El conocimiento se amplifica cuanto más grande es la red.

Con la velocidad de avance del conocimiento, más importante que saber, es saber dónde buscar ese conocimiento y mantener los “conductos” desobstruidos para que fluya el conocimiento en el momento preciso.

La competencia clave del aprendizaje actual es ser capaz de visualizar y establecer conexiones entre diferentes campos de conocimiento.

Si bien el *aprendizaje invisible* siempre existió por fuera de la escuela desde que esta se creó, y no es nada novedoso en ese sentido, hoy con el advenimiento de Internet que permea todas las actividades de la vida, mayoritariamente fuera del ámbito de los centros educativos, ese concepto se vuelve particularmente importante y la relación de magnitud del *aprendizaje invisible* frente al aprendizaje visible, se vuelve cada vez mayor.

Este hecho desafía a la escuela a acomodarse a esta nueva ecología del conocimiento, adaptándose para aprovechar todo ese bagaje de aprendizajes invisibles que logran los aprendices fuera de los muros de los centros educativos. No pueden seguir ignorándolos, invisibilizándolos, más cuando los *aprendizajes invisibles* están demostrando muchas veces ser los más requeridos en el mundo laboral hoy en día.

En síntesis, la autora de este trabajo mantiene una postura construccionista del aprendizaje basada en el constructivismo social, y consecuentemente centrada en el aprendiz, parte de la base que todos son educables y que la educación debe incluir a todos los aprendices, y que para todo ello, las TIC integradas adecuadamente a ese modelo pedagógico tienen un formidable potencial educativo.

Esto significa que considera que en la era digital deben aprovecharse las posibilidades que ofrece el entorno tecno-social de estar conectados: aprender haciendo, aprender conectándose, aprender interactuando, aprender colaborando.

También afirma que los docentes y las instituciones educativas deben hacer explícitas las ventajas que brindan las nuevas tecnologías como potenciadoras de oportunidades de aprendizaje y de aumento del capital social (desarrollando así diversas *capacidades* en los aprendices). Y asimismo sostiene que los maestros y las escuelas deben hacer un esfuerzo por visibilizar los *aprendizajes invisibles* logrados por los alumnos, ya que pueden ser más significativos que el aprendizaje visible de la institución educativa.



## Capítulo 3 .

# LA COMPETENCIA DIGITAL COMO COMPETENCIA “CAPACITANTE”

---

Como otra de las concepciones que cimientan este estudio, en este capítulo se profundiza en torno a la nueva noción de alfabetización, pertinente a la segunda década del siglo XXI y también acerca del cambiante concepto de *competencia digital*. El objetivo final de este capítulo es exponer un análisis propio del término *competencia digital* como una nueva y fundamental *capacidad* para generar Justicia Social. El capítulo finaliza delineando líneas de acción fundadas en el estado del arte, para facilitar desde las aulas el logro de la *competencia digital*.

### 3.1. LAS NUEVAS ALFABETIZACIONES EN EL SIGLO XXI

Cuando la cultura estaba dominada por el texto escrito y las tecnologías utilizadas en el ámbito educativo eran el libro, la tiza y el pizarrón, la alfabetización necesaria era saber leer y escribir. Y los cometidos básicos de la escuela del siglo XIX y gran parte del siglo XX eran enseñar a leer, escribir y hacer cálculos aritméticos sencillos.

Según Bawden (2002) el concepto de alfabetización a comienzos del siglo XXI, llega mucho más allá de lo básico, ya que implica comprensión de lo decodificado. Implica dominar variadas habilidades, maneras de pensar y conductas, que, dependiendo del contexto, permiten a los individuos usar procedimientos pertinentes para críticamente afrontar cualquier clase de texto, evaluarlo, y de ser posible perfeccionarlo, cualquiera sea el formato en que aparezca (Landeta y Garzón Clemente, 2007).

Es evidente que aún hoy una de las misiones básicas de la escuela sigue siendo la alfabetización, aunque ya no la misma de los siglos pasados. O sea que la escolarización, debe preparar al alumno para que logre captar los contenidos y los símbolos, que permiten la transmisión de conocimiento y la cultura. También la escuela debe capacitarlo para manejar correctamente los códigos y las herramientas que habilitan al sujeto a comunicarse en su sociedad (Área, 2008).

La competencia básica en la cultura letrada era ser capaz de usar un conjunto de procedimientos para decodificar y producir textos escritos con sentido. En la cultura actual, los textos vienen enriquecidos con imágenes y sonido, se pasa del texto al hipertexto, video, videoclips, simulación, entornos inmersivos como los videojuegos; así como también aparecen nuevas herramientas de comunicación síncrona y asíncrona que implica variados formatos de mensaje. ¿Qué significa todo esto? Que la alfabetización debe adaptarse a ello. Esta convergencia de medios y lenguajes obliga a replantearse cuál es el equivalente actual al “saber leer y escribir” de antes.

La web 2.0 ha alterado revolucionariamente la forma tradicional en que se produce, almacena, difunde y consume la cultura (Área y Pessoa, 2011).

Para este cambio cultural revolucionario se requieren habilidades mucho más complejas. Implica tener la *capacidad* (y aquí también el término *capacidad* se aplica en el sentido que le da A. Sen) de poder interpretar la realidad con una nueva mirada, tanto en valores como actitudes. Por cierto, esta *capacidad*, sería una de las catalogadas por Sen como “compleja”.

No se trata pues de hacer con las TIC lo que se hacía con las viejas tecnologías, ya que las TIC generan entornos enriquecidos que posibilitan hacer cosas diferentes

de las que se hacían con las tecnologías tradicionales, por tanto, es erróneo el criterio de que estar alfabetizado es conocer el hardware y el software para que podamos hacer las cosas automáticamente, con mayor velocidad y menor cantidad de errores. Tomando como base la definición tradicional de alfabetización, esta se amplía con alfabetizaciones múltiples. Esta nueva cultura requiere un modelo de alfabetización que brinde acceso al conocimiento, que abarque actitudes, valores y habilidades que permitan la reflexión crítica acerca de la información, para así poderla transformar en un conocimiento útil para interpretar la realidad (Landeta y Garzón Clemente, 2007).

Parecería que sólo ese tipo de alfabetización otorgaría hoy suficiente nivel de libertad como para elegir una vida que la persona considere valiosa en este entorno tecno-social. En consecuencia, si se busca una escuela enfocada en la Justicia Social, la política educativa debería contemplar este requisito, desde, por ejemplo, la formación inicial de los docentes tanto como en la formación continua de los maestros en ejercicio.

Actualmente, la mayoría de los autores hacen referencia a nuevas alfabetizaciones o a alfabetizaciones múltiples.

Una cosa son los datos y otra bien distinta es la capacidad de interpretarlos, darles sentido y significado útil para ciertos propósitos. Esto último es transformar los datos informativos en conocimiento, en saber emplear la información al servicio de la resolución de un problema. Aquí reside una de las metas más relevantes de lo que significa ser un sujeto alfabetizado en la cultura digital. (Área, 2011:3)

Es en este sentido en el que se interpreta esta “capacidad” (en el sentido que le otorga Sen) tan fundamental en este siglo XXI.

Profundizando en el concepto de alfabetización, Buckingham (2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b) sugiere que requiere un abordaje más crítico, ya que “ninguna alfabetización es políticamente neutra” (Gee, 2006:53). Incluso separa el concepto de alfabetización digital del de *competencia digital*.

Se pone el énfasis en que la alfabetización digital abarca mucho más que las competencias básicas para operar con las TIC. Buckingham (2007) destaca que se requiere una reflexión crítica para comprender las dimensiones emocionales que mueven estos multimedios, y que una alfabetización crítica implica entender que los sesgos son inevitables y que la información siempre está teñida de una ideología y moldeada por fuerzas políticas y económicas. Esto, para ser decodificado, “...requiere de la capacidad de comprender y de hacer juicios informados relativos al lugar que ocupa la tecnología en la sociedad y la cultura” (Buckingham, 2007:47).

Por un lado, Área (2011) plantea seis dimensiones para la alfabetización en la nueva cultura de Internet, que consisten en:

Aprender a usar la web 2.0 como

- Una biblioteca universal
- Un mercado de servicios
- Un puzzle de microcontenidos entrelazados
- Espacio público de comunicación en redes sociales
- Espacio de expresión multimedia y audiovisual
- Territorio de experiencias virtuales interactivas. (Área, 2011:6)

Por otro, Buckingham (2007) con otra mirada, sostiene que existen cuatro dimensiones conceptuales amplias que conforman la alfabetización en medios:

- Representación: todo lo referido a la forma de presentar la autenticidad, credibilidad, los valores implícitos e ideologías de las fuentes web.
- Lenguaje: lo relativo al uso de la retórica visual y verbal en el diseño, la navegabilidad, hipertextualidad que tanta interactividad permite, etc.
- Producción: lo vinculado a la autoría, los grupos de interés que buscan persuadir, la influencia comercial y la publicidad.
- Audiencia: conocer las formas en que los usuarios pueden ser categorizados en función de sus intereses y captados como potenciales consumidores, lo referente a la seguridad de los datos personales.

En base a lo anterior, se deduce que la alfabetización digital es un tema complejo, pero de suma importancia para que las personas puedan ejercer plenamente la ciudadanía en el siglo XXI. Aparece, más que como una necesidad, como un derecho para el desarrollo del hombre, ya que es lo que le permite insertarse en la sociedad de forma participativa (Silvera, 2005).

Actualmente la sociedad se apoya en tecnologías digitales y resulta urgente saber desenvolverse con autonomía en esta sociedad del conocimiento usando las nuevas herramientas TIC. Quien no sea capaz de hacerlo quedará excluido, es así que es imperativo del punto de vista de la Justicia Social facilitar el acceso y la inclusión digital a los sectores más desfavorecidos de la población, para que no se geste a partir de esta nueva realidad una nueva forma de exclusión (Pérez y Sárrate, 2011).

También López López (2009), reflexionando sobre la inclusión digital en el nuevo entorno tecnosocial desde la perspectiva de la Justicia Social, la alfabetización digital para la inclusión social emerge como un nuevo derecho humano. Cabe aquí preguntarse ¿cuál es la relación entre derechos y *capacidades* en la teoría de Sen



y Nussbaum? ¿y, más concretamente, qué lugar ocupan los derechos humanos en la teoría de las *capacidades*?

Para Sen el vínculo entre derechos y *capacidades* se puede analizar tradicionalmente de forma *positiva* y *negativa*, análogamente a la típica diferenciación de libertad *positiva* y *negativa*. De manera tal que la esfera de los derechos enumeran libertades *negativas*, tratando de salvaguardar que un individuo actúe sin impedimentos. Simultáneamente, las *capacidades* proclaman libertades *positivas*, las oportunidades reales que tiene la gente de lograr aquello que considera valioso.

En este orden de ideas, los derechos para Sen no tienen que ver con las capacidades reales para realizar alguna acción, pero sí tienen que ver en cambio, con la libertad para llevar a cabo una acción sin obstáculo o impedimento, gracias a que existe un derecho que la legitima. Sen hace notar que “los derechos no especifican de manera directa qué puede o no tener una persona sino que especifican las reglas que deben seguirse para hacer él o ella verdaderas sus tendencias y legítimas sus acciones”. (Sen, 1984a: 311, en Urquijo, 2007: 199)

Ahora bien, cuando se entra al terreno de los derechos humanos, si bien para Nussbaum se aproxima mucho al concepto de *capacidades básicas*, para Sen se trata de verlos como demandas éticas impostergables.

Por tanto, los centros educativos que buscan la equidad en el acceso a la cultura y la construcción de ciudadanía, deberían plantearse como cometido fundamental la alfabetización digital de niños y jóvenes (Área, 2011).

## 3.2. LA COMPETENCIA DIGITAL

### 3.2.1. El concepto de *competencia digital*

Si bien en el discurso de los países de la Unión Europea así como de América del Norte, hay amplio consenso en cuanto a la importancia de esta competencia, pasar de la definición teórica a una que resulte operativa, no es tarea fácil, y por cierto ha generado amplio debate y controversia, al punto que aún no existe una definición única aceptada ampliamente. En definitiva, los educadores, aun siendo conscientes de la relevancia de la *competencia digital*, hasta ahora, no han tenido un marco claro que oriente su tarea para ayudar a los estudiantes a lograrla (Barr, Harrison y Covery, 2011; Calvani, Fini y Ranieri, 2009).

A raíz de este hecho, en EE.UU., en 2009 se fundó un proyecto en el que participan muchos expertos y educadores, buscando consensuar una definición operacional

para la *competencia digital*, que no solo brinde una definición teórica sino que proporcione un vocabulario común y ejemplos concretos adaptados a cada nivel etario y a las prácticas de aula, de forma de llevarlo de lo conceptual a lo verdaderamente integrado. En 2010, los expertos reunidos en este proyecto, llegaron a una definición operacional tentativa acerca del *pensamiento computacional*, base imprescindible de la *competencia digital*. Están de acuerdo en que, el *pensamiento computacional*, es un proceso de resolución de problemas que incluye, en palabras de Barr, Harrison y Covery:

- Plantear problemas de forma que podamos usar herramientas digitales para resolverlos
- Organizar lógicamente y analizar datos
- Representar datos a través de abstracciones, tales como modelos y simulaciones
- Automatizar soluciones a través de pensamiento algorítmico
- Identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de alcanzar la combinación más eficiente y efectiva de pasos y recursos
- Generalizar y transferir este proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas (Barr, Harrison y Covery, 2011:21)

Este equipo de expertos, coinciden que estas habilidades se ven potenciadas por una serie de actitudes, que resultan ser dimensiones fundamentales de la *competencia digital*, tales como la *capacidad* de desempeñarse en ambientes complejos y ambiguos, lidiando con problemas difíciles y de final abierto, la *capacidad* de trabajar con otros y comunicarse en pos de lograr metas conjuntas.

Esta definición operacional no difiere mucho de lo que sería el pensamiento crítico o incluso matemático, aunque este grupo de expertos de International Society for Technology in Education (ISTE), coinciden en que hay algunas diferencias, ya que es un pensamiento que está más enfocado a herramientas, tiende más a la prueba por ensayo y error, y permite la iteración, ya que las herramientas digitales facilitan estas prácticas logrando automatizarlas a altas velocidades. (Barr, Harrison y Covery, 2011).

Por otro lado, si analizamos el concepto de *competencia digital* de los países que integran la Unión Europea, podemos decir que, desde que en 2005, la Comisión Europea propuso las *ocho competencias clave para el aprendizaje permanente*, y definió la *competencia digital* como:

Uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (citado en el documento Competencia Digital de ITE, 2011:2)

La tendencia actual trata a la definición de *competencia digital* en sentido amplio, y no emerge automáticamente de la *capacidad* de uso de herramientas digitales sino que abarca también competencias relativas a conocer acerca del uso seguro de la web y de la privacidad del Internet, saber acerca de asuntos legales y éticos de su utilización y mantener una actitud crítica, a la hora de crear y usar contenidos. Este informe plantea que la *competencia digital* es necesaria para enfrentar las demandas laborales que cada vez requieren mayor cantidad de empleados que sean competentes digitales (Ala-Mutka, Punie y Redecker, 2008; Ferrari, 2013)

Llama la atención, la diversidad de definiciones de alfabetización y *competencia digital* formuladas por los diferentes autores, lo que bien podría estar indicando que dichos conceptos no solo son importantes y necesarios, sino que están en constante evolución. Cabe aclarar, que si bien en esta investigación, los conceptos de alfabetización digital y *competencia digital* se consideran por separado, muchas veces, y sobre todo en artículos europeos, ambos conceptos se manejan como sinónimos.

Desde fines del siglo XX, han surgido variados modelos sobre la alfabetización digital y la *competencia digital* necesaria para alcanzarla, pero dichos modelos han tenido dificultad de adaptarse a los cambios sociales y tecnológicos de la web social.

### **3.2.2. El Mapeo de la Competencia Digital de Ala-Mutka (2011)**

Esta autora realiza en 2011 un informe muy completo, titulado *Mapping Digital Competence: towards a conceptual understanding*, en el que se concentra en el nivel conceptual de la *competencia digital*. En dicho informe, afirma que el estado del arte muestra que el uso del TIC no conlleva necesariamente a la *competencia digital* avanzada, y, afirma, al igual que varios investigadores, que la ausencia de *competencia digital* expone a los sujetos al riesgo de exclusión, ya que les impide aprovechar las oportunidades disponibles en la sociedad actual. Afirman también que la brecha en la *competencia digital*, tiende a coincidir con un aumento de la

brecha social y económica (Ala-Mutka, 2011, DiMaggio y Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2004; Kvasny, 2002, 2006; Mossberger et al., 2003).

La autora de este amplio informe, demuestra la importancia que tiene la *competencia digital* no solo para el trabajo sino para el ejercicio pleno de la ciudadanía, y sostiene enfáticamente que es necesario llevar adelante acciones para que todos los ciudadanos alcancen la *competencia digital*. Si se lee esto en clave del enfoque de las *capacidades*, se deduce que la *competencia digital* es una llave importante para que una persona pueda considerarse libre en la sociedad de hoy, lo que la transforma en una *capacidad* de vital importancia.

Kristi Ala-Mutka realiza un exhaustivo análisis de la bibliografía existente acerca de la *competencia digital* y pone de manifiesto las variantes que aparecen en dicho concepto. En su reporte, sostiene que desarrollar la *competencia digital*, supone un *continuum* que va, desde habilidades típicamente instrumentales hasta una competencia personal estratégica, lo que implica que el manejo fluido de herramientas básicas informáticas es solo el puntapié inicial para alcanzar actitudes, habilidades y conocimientos avanzados.

Interpretando a la autora a la luz del modelo de Sen, de *funcionamientos* y *capacidades*, se podría decir que existen muchos *funcionamientos* con respecto a las TIC, algunos simples, otros más complejos hasta llegar a los estratégicos. De acuerdo al tipo de *funcionamientos* alcanzados, la combinación que pueda conseguirse de ellos resultará en la *capacidad* de la persona y por tanto, redundará en su grado de libertad para elegir hacer o ser lo que considere valioso.

La *competencia digital* hoy en día es muy relevante para los ciudadanos y la sociedad, si se tienen en cuenta los beneficios que se logran con ella: sociales, de salud, económicos, cívicos y culturales. En cuanto a los riesgos, deben considerarse la seguridad personal y la privacidad, el uso responsable, ético y legal, la comprensión crítica de los medios digitales y fundamentalmente las inequidades crecientes (Ala-Mutka, 2011; Coiro et al., 2008; Knobel y Lankshear, 2011, 2014; Leu et al., 2011, Thorne y Reinhardt, 2008).

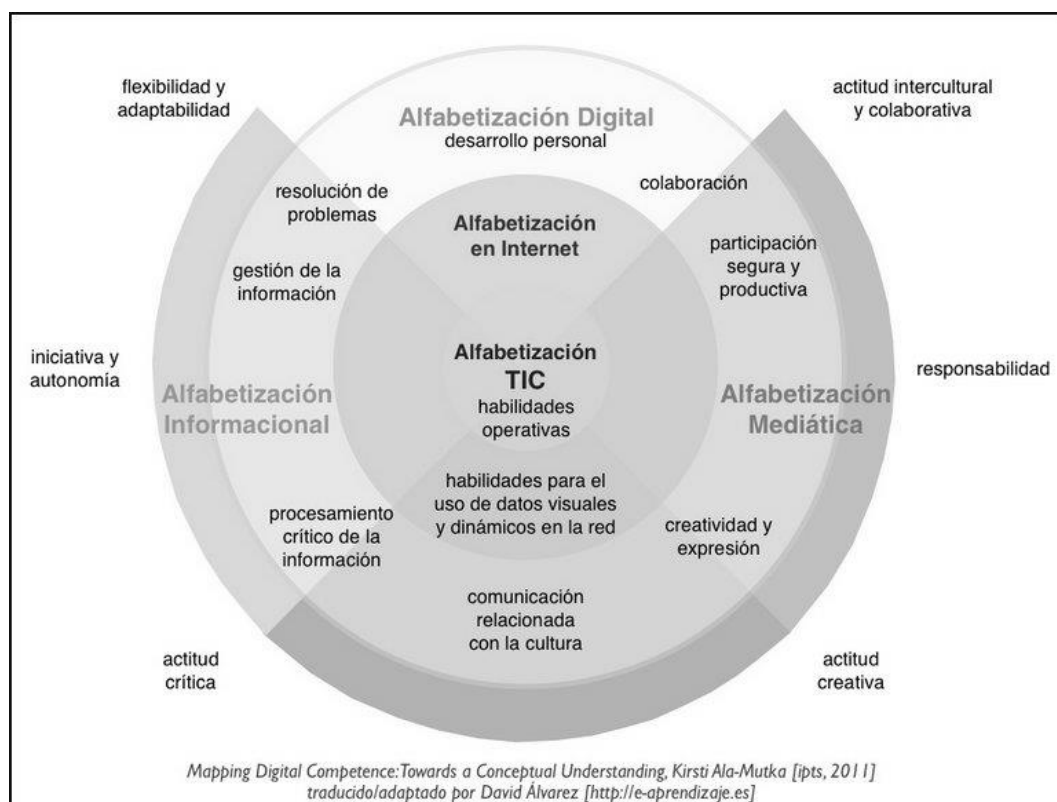
Con respecto a este último riesgo, son varios los autores que sostienen que Internet refuerza las formas arraigadas de inequidad social (Ala-Mutka, 2011, DiMaggio y Hargittai, 2001; DiMaggio et al., 2004; Kvasny, 2002, 2006; Mossberger et al., 2003). Plantean que los beneficios anteriormente citados son más accesibles para los que están en mejor posición social, y menos accesibles para aquellos que crecen en ambientes más desfavorables. Si bien la brecha de acceso se ha reducido muchísimo, eso no implica que el uso generalizado (para comunicación y juego) vaya a permitirles lograr competencias estratégicas (*funcionamientos*), por tanto,

las políticas educativas deben ofrecer oportunidades para lograr la *competencia digital* a los ciudadanos menos favorecidos.

Tanto el informe de Ala-Mutka, como asimismo otras investigaciones, discuten los conceptos de alfabetización y competencia, desde sus significados a lo largo de la historia, para demostrar que el concepto de alfabetización es más amplio y que abarca mucho más que saber leer y escribir y que debe ser un *continuum* desde “habilidades instrumentales hasta competencia y eficiencia productiva” (Ala-Mutka, 2011:22). Es evidente, que se busca que el sujeto sea capaz de transformar la información en conocimiento (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Janssen, 2013).

Una de las interrogantes principales que orientan este estudio está vinculado al planteo anterior: ¿puede un programa de capacitación laboral con énfasis en la formación en TIC, reducir la desigualdad en términos de que logren competencias digitales a nivel estratégico, o los participantes del programa solo alcanzan un nivel instrumental?

**Figura 3.1. La alfabetización digital para el siglo XXI**



Fuente: *Mapping Digital Competence: towards a conceptual understanding* (Ala-Mutka, 2011:44).

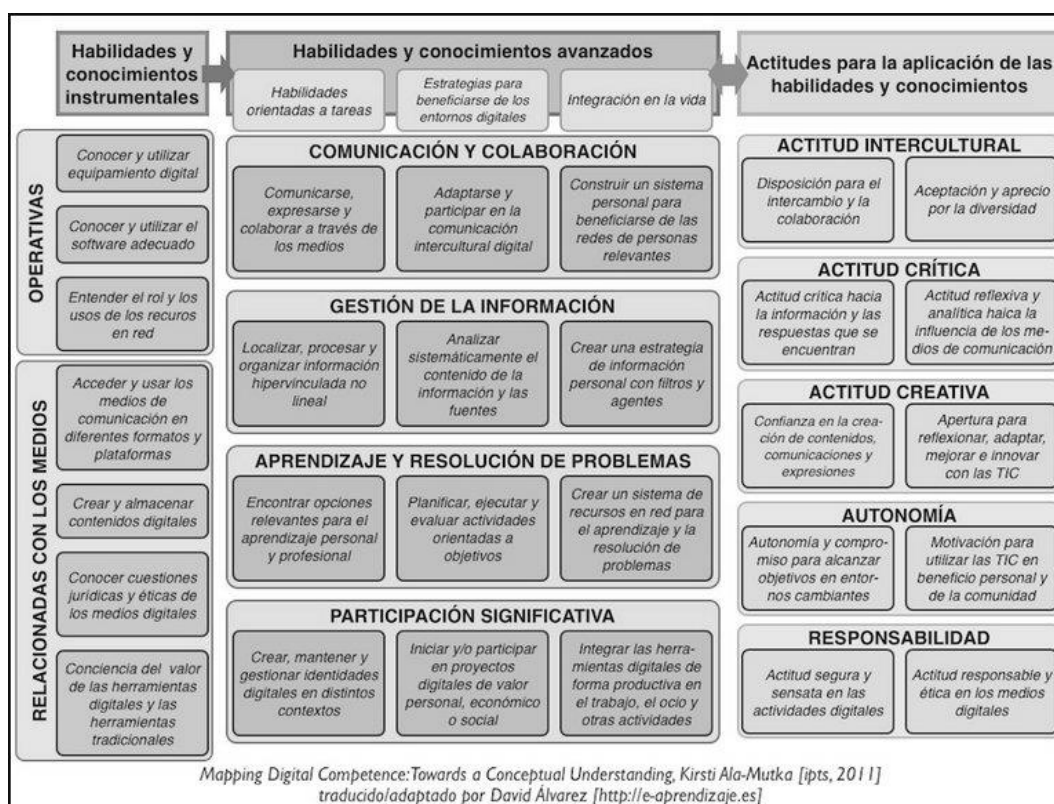
La literatura señala que a partir de la investigación existente sobre *competencia digital*, aparecen definiciones diferentes tales como: alfabetización computacional, alfabetización web, alfabetización en medios, alfabetización informacional y alfabetización digital (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Lee y So, 2014; Martínez et al., 2013). Estas definiciones se solapan en algunos aspectos. Ala-Mutka realiza un mapeo de sus vinculaciones. Ninguna es desechable, ya que todas abarcan aspectos comunes, que deberían considerarse a la hora de propender al logro de la *competencia digital*.

A partir del análisis de las ideas fundamentales de cada una de estas alfabetizaciones, y de su convergencia, Ala-Mutka representa en el esquema de la Figura 3.1 una síntesis panorámica de la alfabetización digital para el siglo XXI.

Vale la pena aquí destacar cómo la autora ata fuertemente a la alfabetización digital con el desarrollo personal.

Una vez planteado el panorama de la alfabetización digital para el siglo XXI, Ala-Mutka pasa a elaborar un modelo de las competencias digitales a partir de tres investigaciones: Bawden (2008), Martin y Grudziecki (2006), y Van Deursen (2010). Este modelo queda representado en la Figura 3.2.

**Figura 3.2. Modelo de la competencia digital**

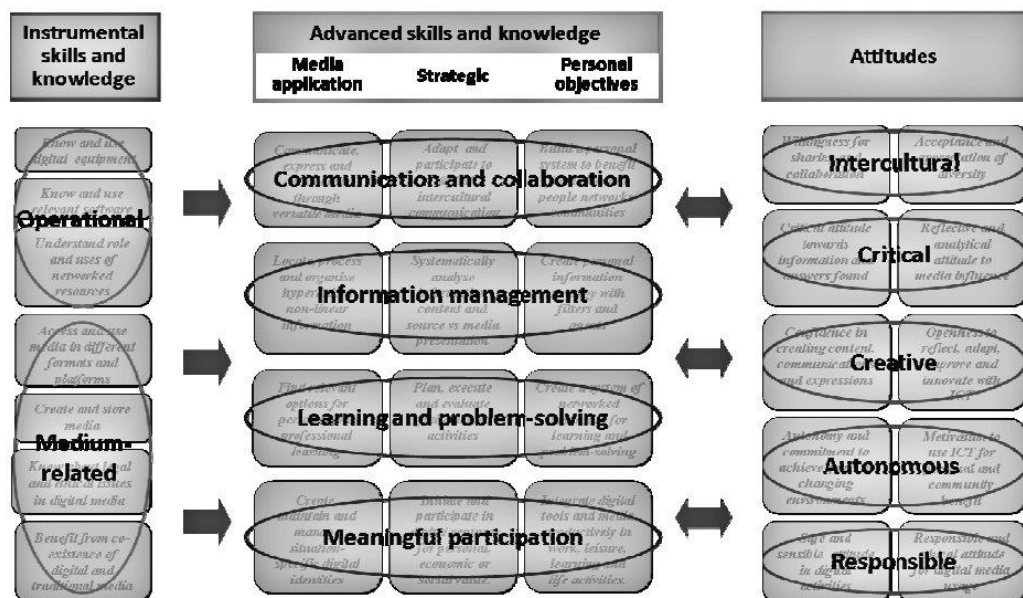


Fuente: *Mapping Digital Competence: towards a conceptual understanding* (Ala-Mutka, 2011:47)

Este modelo, se basa en conocimientos y habilidades (bloques medio e izquierdo en la figura 3.2.), y las actitudes (bloques de la derecha en la Figura 3.2.) que se necesitan para poder aplicarlas.

En lo relativo a las habilidades y conocimientos se representan las básicas o instrumentales en los bloques de la izquierda, y en los del medio, las habilidades y conocimientos avanzados. En este modelo de *competencia digital*, los bloques están agrupados en conjuntos de significados dentro de su estructura, tal como se muestra en la siguiente figura.

Figura 3.3. Modelo de la competencia digital con sub-categorías agrupadas



Fuente: Mapping Digital Competence: towards a conceptual understanding (Ala-Mutka, 2011:50)

Si bien este modelo no es (y no pretende ser) operacionalizable al currículum, puede utilizarse como guía y ofrece un panorama claro de las áreas que deben tenerse en cuenta en la *competencia digital* del siglo XXI.

### 3.2.3. La competencia digital como nueva capacidad para generar Justicia Social

Se intentará en los siguientes párrafos justificar con mayor profundidad, por qué se considera la *competencia digital* como una nueva *capacidad* para generar Justicia Social, particularmente importante en la época presente.

Se debe tener en cuenta por un lado, que en el análisis de Sen, la *capacidad* de un individuo se define como las diferentes conjunciones de *funcionamientos* que este puede llegar a alcanzar, y a la vez los *funcionamientos* o *realizaciones*, representan las diversas cosas que una persona puede considerar valioso hacer o ser, por tanto, la *capacidad* implica la libertad de lograr diferentes estilos de vida. Por tanto, en este enfoque, no importan los bienes *per se*, sino que lo medular está determinado por la libertad que generan esos bienes, libertad para elegir un modo de vivir que consideran valioso (Sen, 1999a, 1999b, 2009).

Ya Buckingham había advertido una y otra vez la necesidad de trascender de una visión tecnicista de la competencia digital (Buckingham, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b) y en realidad lo que se busca con el modelo de *competencia digital* expuesto de Ala-Mutka (2011) en la sección anterior, es que las personas sobrepasen el nivel de manejo de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), para adquirir las llamadas TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento), acrónimo acuñado para las tecnologías aplicadas a la educación, para finalmente alcanzar las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación). El acrónimo “TEP” fue formulado por Dolors Reig en 2011 en su blog “El Caparazón”, y luego desarrollado en su propio libro llamado “Socionomía”, publicado al año siguiente. Es evidente que son niveles cada vez más complejos de apropiación de las tecnologías, y que cada nivel logrado, amplía las *capacidades* del ser humano, porque aumenta su libertad de agencia.

En 2010, A. Sen expone acerca de lo que piensa de las nuevas tecnologías y en particular de la telefonía móvil. Corresponde aquí vincularlo con lo planteado en el párrafo anterior.

Sen compara el aumento de libertad producido por ejemplo por la posesión de tres bienes diferentes: un teléfono, una camisa y una pistola. Sostiene que el teléfono móvil aumenta el grado de libertad de quien lo posee y también de otras personas de su entorno, ya que puede llamarlos a ellos y a su vez, ellos pueden llamarlo a él o ella; mientras que el poseer una camisa, difícilmente tenga algún impacto positivo en la libertad de los demás y poseer una pistola, salvo en casos muy excepcionales, más bien tendría un impacto negativo sobre la libertad de los otros. Obviamente pueden encontrarse usos de estos tres bienes que coartarían la libertad de otros, que Sen describe con buenos ejemplos también para el teléfono (Sen, 2010).

El economista bengalí señala que las TIC han propiciado una cultura interactiva a lo largo del planeta y que hoy hay que cuestionarse cómo volver más eficientes funcionalmente a las personas, no solo para su manejo a nivel local, sino también global (Sen, 2010).



Termina su exposición dando casos concretos de situaciones tales como cuando los ciudadanos, filmando a través de sus teléfonos inteligentes, han logrado denunciar situaciones injustas, por ejemplo de opresión política, que gracias a volverse esos videos virales, a través de Internet, en determinados países y en el mundo, han conseguido modificar esas situaciones de opresión (Sen, 2010). Estos ejemplos que Sen plantea, hacen referencia al uso de las tecnologías como **agentes de participación y ciudadanía**, que es lo que anteriormente fue calificado con el acrónimo TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Por otro lado, vale argumentar que en la actualidad, las TIC tienen una connotación simbólica:

Las TIC como símbolo fundamental de los tiempos que corren, no solamente cumplen con las funciones para las que fueron pensadas, sino que cumplen en parte con la función inclusiva de SER y ESTAR en el mundo. Cumplen un lugar simbólico fundamental de representación, así como otros tantos aspectos lo cumplen; o sea, representan los márgenes y por tanto, quiénes entran y quiénes están fuera. La inclusión además de representarse por condiciones materiales de existencia se manifiesta en los simbolismos que a lo material se le es dado. (Morales Ramos, 2010:246)

Si desde el enfoque de las *capacidades*, el éxito de una sociedad se calcula, con relación a las libertades fundamentales de que gozan sus miembros, entonces es esencial que todas las personas sean competentes a la hora de vincularse con las TIC. Si un ciudadano no puede considerarse alfabeto digital, no posee la *capacidad* de comprender, expresarse y participar en esta sociedad digital que le tocó vivir. Es así que no es capaz de realizar los *funcionamientos* que la sociedad le demanda y de esa manera quedará excluido de la misma.

**Esta tesis sostiene que la *capacidad* que engloba ser competente digital, tiene hoy día un gran poder emancipador para las personas y que recíprocamente, carecer de ella genera, y generará en el futuro próximo, exclusión social.**

Para comprender mejor este razonamiento puede hacerse un paralelismo con la *capacidad* básica de la lectoescritura. Nadie duda que ser analfabeto produce (y produjo) exclusión social en los siglos XX y XXI, aunque no fue así en otras épocas de la historia del hombre. La lectoescritura habilita la creación de otras *capacidades* más complejas como ser estar informado de lo que pasa en el mundo, lo que desencadena otras *capacidades* como, por ejemplo, poder participar en la comunidad, etc. Se puede razonar de igual manera con respecto a la *competencia digital* en un siglo XXI signado por la cultura digital.

Si un país quiere lograr equidad, entre otras cosas, debe brindar a sus ciudadanos más desfavorecidos la oportunidad de ser competentes digitalmente.

Para que exista equidad es necesaria la igualdad de “oportunidades para el bienestar” (potencial), lo que significa que cada individuo tiene derecho a poseer las mismas opciones que el resto con relación a su perspectiva de satisfacción de preferencias. Entonces, solo se puede alcanzar la igualdad de oportunidades para el bienestar si cada persona, al llegar a la vida adulta, accede a un conjunto de alternativas realmente igual al de las demás. (Formichella, 2011:9)

Hay amplias evidencias de que la mayor parte de la *competencia digital* se adquiere en el hogar, o sea que van a existir diferencias “desde la cuna”, entre otras cosas porque en los hogares más favorecidos hay mayor cantidad y variedad de dispositivos, y además los padres en general ya poseen un nivel mínimo de alfabetización digital que permea hacia sus hijos. Para evitar que se perpetúen las diferencias y la inequidad, la sociedad tiene la obligación de compensar las diferencias entre sus ciudadanos y evidentemente, la mejor forma de compensarlo es a través de su sistema educativo. De no hacerlo, en la sociedad actual, mediada permanentemente por las nuevas tecnologías, esas personas no tendrían una expectativa de bienestar equivalente.

Tal vez una manera más sencilla de plantearlo puede ser pensar cuál fue siempre uno de los cometidos básicos de la educación: formar ciudadanos cultos, adaptados a la época que les toca vivir. Cabe preguntarse hoy que significa “ser culto en la era digital” y qué se necesita para estar adaptado a su época. La respuesta parece emerger clara: **si desde el ámbito educativo no se forma a los niños y jóvenes de contextos desfavorables para poder pertenecer plenamente a la cibercultura, se estará generando una nueva (y añadida) forma de exclusión. Y se acentuará la inequidad.**

Ahora bien, para que la *competencia digital* se constituya en una *capacidad* desde el enfoque de Sen, con la connotación de libertad que conlleva, claramente no se trata de que la persona logre solo un manejo instrumental de las TIC, sino que posea una amplia variedad de habilidades, conocimientos y actitudes que le permitan no solo ser consumidor de las TIC sino creador de contenidos y sea capaz de comprender cómo usar las TIC para poder mejorar su calidad de vida, ya sea, tanto para conseguir un empleo de calidad como para interpretar la realidad en la que está inmerso. Esto es equivalente a decir que hoy no alcanza acceder a las TIC sino que las personas deben poder usarlas como TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y como TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación).

Tal como plantean Area y Pessoa,

La adquisición de destrezas de uso inteligente de las nuevas tecnologías pasa, por el dominio instrumental de las mismas junto con la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis, selección y comunicación de datos e información para que el alumno transforme la información en conocimiento, convirtiéndose en productor y consumidor activo de información, así como que desarrolle las competencias de interacción comunicativa en entornos digitales. (Area y Pessoa, 2011:5)

Por ejemplo, para incrementar las oportunidades de empleo es fundamental que los programas de inserción laboral de jóvenes en riesgo de exclusión social (tipo el PROJOVEN, a ser aquí investigado) cuenten con una plataforma que les permita acceder a información sistemática sobre la demanda de trabajo formal, pero a su vez que los jóvenes tengan la *capacidad* de poder aprovechar lo que esa plataforma ofrece y por tanto, se requiere que hayan adquirido un umbral mínimo de *competencia digital* como para poder beneficiarse de esa información.

Esta alfabetización digital necesaria para estos jóvenes, protagonistas de este estudio, si es que se quiere lograr una sociedad inclusiva, la deben proveer las políticas públicas desde el ámbito educativo.

Un estudio que resulta pertinente mencionar acá, para reforzar la hipótesis sustentada en esta investigación, fue realizado por Hatakka y Lagsten en 2012, en el que analizaron el uso de los recursos de Internet por parte de estudiantes universitarios de una misma universidad sueca, inmigrantes provenientes de variados países, a la luz del *enfoque de las capacidades*. Los hallazgos de esta investigación demuestran que los recursos de la web utilizados por los estudiantes pueden permitir la creación de *funcionamientos* que pueden clasificarse en tres niveles: educativo, personal y profesional. El aporte fundamental de este estudio es la operacionalización del *enfoque de las capacidades*, ya que muchos autores plantean que esa es una de las principales dificultades a la hora de usar dicho enfoque en una investigación.

Hatakka y Lagsten (2012) querían medir si el uso de los recursos educativos abiertos (REA) generaba mayor desarrollo en las personas, a la luz del *enfoque de las capacidades*. Ellos encontraron que la mayor limitación para poder lograr dichos *funcionamientos* es tener un acceso limitado a un dispositivo tecnológico conectado a Internet. Mientras tanto, la realización concreta de ese *funcionamiento*, basada en su libertad de elección, se ve demarcada por sus intereses y la motivación propia (intrínseca) o proveniente de sus docentes (extrínseca) para usarlos. En este caso, los recursos de Internet actuarían como un

medio para obtener desarrollo y **poder elegir si usarlos o no en el ámbito educativo, podía verse en cambio como libertad.**

Asimismo, es de suma importancia romper con creencias muy arraigadas en las personas y en particular en este caso de los tomadores de decisiones educativas acerca de las tecnologías. El *enfoque de las capacidades* es un marco claro para prevenir la tendencia a creer en el mito de que el acceso a las TIC por sí mismo, genera equidad. Zheng y Stahl (2011) advierten que para que las TIC puedan ser portadoras de potenciales libertades, deben primeramente cuestionarse qué *factores de conversión* son necesarios para que las personas puedan realmente hacer un uso significativo para ellas.

La perspectiva que plantean Van den Hoven y Rooksby (2008) aporta luz a este asunto, aduciendo que el acceso a la información viene a ser un bien primario desde la visión de la justicia distributiva de Rawls, pero que, cualquier intento de extender, desde la teoría de la justicia de Rawls, el tema de los bienes que aporta la información, debería tener en cuenta las preocupaciones de Sen.

Esto queda demostrado en la investigación que llevaron adelante Ratan y Bailur (2007) en telecentros rurales en la India. Las personas de las localidades rurales, de bajo capital cultural, podían acceder a todo tipo de dispositivos TIC en esos telecentros, cuyo propósito original era que los locatarios mejoraran su bienestar, debido a que a través de esos dispositivos podían recibir educación, consejos para mejorar su salud y sus cosechas, hacer gestiones de e-gobierno, etc. El resultado de esa intervención mostró que los locatarios mayoritariamente usaron los telecentros para el entretenimiento, ver publicidad en la web y temas por el estilo. Lo que los locatarios de esos pueblos rurales desean y lo que los tomadores de decisión **creen que ellos necesitan** con frecuencia difiere. Las investigadoras exponen que esto puede ser entendido claramente desde la perspectiva del *enfoque de las capacidades*, y que no fue tenido en cuenta por los que llevaron adelante ese proyecto, debido a que sobreestimaron lo que las personas podían hacer con las tecnologías. Ellas creen que no es que a esas personas no les interesara su bienestar, sino más bien que **el valor de las TIC, en cuanto generador de bienestar, es difícil de visualizar y transformarlo en algo concreto para sus propias vidas.**

Algo similar fue demostrado en Uruguay por medio de la investigación “La experiencia de apropiación de las computadoras XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan CEIBAL” de Winocur y Sánchez Vilela (2012) en la que se estudiaron los usos que hacían los adultos familiares de los niños poseedores de XO, ya que ese era uno de los objetivos claves del Plan de Equidad del cual surge el Plan CEIBAL.

...en muy pocos casos se advierte cómo en el presente, el manejo de la computadora puede mejorar o transformar la vida cotidiana, o las oportunidades de progreso de los mayores, porque tienen pocas evidencias prácticas que les permita establecer los nexos entre la adquisición de habilidades informáticas y la transformación de sus condiciones de vida. (Winocur y Sánchez Vilela, 2012:3)

Incluso con respecto a los estudiantes, insertos en el sistema educativo, Rubagiza, Were y Sutherland (2011) argumentan en base una investigación en Ruanda, que desde el año 2000 se han realizado grandes esfuerzos en dotar de TIC y conexión a Internet a las escuelas, que el potencial de las TIC no se hará realidad por la simple introducción de la infraestructura de TIC en los locales escolares. Se demuestra que en las iniciativas políticas actuales, determinados grupos, como las niñas y los que viven en las comunidades rurales, parecen estar en desventaja. Basándose en el *enfoque de las capacidades* de Sen como marco teórico para analizar la política educativa y la Justicia Social, plantean enfáticamente que sin un cambio en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de y con las TIC en las escuelas, es muy poco probable que los jóvenes desfavorecidos aprendan a explotar las ventajas y potencialidades que ofrece el acceso a las TIC.

También Sánchez-Antolín, Ramos y Blanco-García (2014), advierten que si bien se sabe que los jóvenes, todos, hacen uso de las TIC, y que si bien la primera brecha digital (de acceso) disminuye día a día, (sobre todo debido al uso de smart-phones, y en Uruguay además por el Plan Ceibal<sup>2</sup>) se debe prestar atención a la segunda brecha digital que depende del uso y la utilidad que hacen los jóvenes de estas tecnologías.

Los jóvenes de alto nivel socioeconómico, por ejemplo, que asisten a la educación universitaria, usan las tecnologías para el ocio, pero además, para aprender y para trabajar, mientras que los de contextos carenciados solo lo usan para el juego y las redes sociales (como se constata en el estudio empírico de esta investigación). Por esta misma razón, los programas educativos deben compensar este déficit para evitar la exclusión digital que genera desigualdad social. **Una educación justa debe hacer frente a esta nueva forma de inequidad y prevenirla desde la escuela. De no asegurarse una adecuada formación en el uso de las TIC para aprender y para el trabajo, se corre el riesgo de que se genere cada vez más desigualdad en el acceso al empleo, y con ello se compromete la dignidad de las personas. Eso claramente menoscaba la Justicia Social.**

---

<sup>2</sup> El paréntesis es agregado de la autora.

Lo antedicho demuestra que la existencia de recursos disponibles para todos, es una condición necesaria pero no suficiente, ya que no es seguro que conduzca a resultados positivos. Tener acceso a los recursos de la web, por cierto, no va a garantizar su uso. Los *factores de conversión* relativos a su poder de elección pueden obstaculizar la utilización de estos recursos web. Estos factores de conversión, dependen de condiciones ambientales, tales como la importancia que le den los docentes a su utilización y cómo dichos docentes incentivan a sus estudiantes para usarlos, ya que los estudiantes rápidamente se adaptan a lo que los profesores solicitan y lo que les piden para aprobar los exámenes. Indirectamente aquí se está destacando la importancia que tiene el docente para potenciar o debilitar la generación de un *funcionamiento* en sus alumnos.

Los hallazgos citados anteriormente de Hatakka y Lagsten (2012) son relevantes para esta tesis en cuanto confirman:

- que la utilización de recursos de Internet para aprender genera desarrollo en las personas,
- que para que eso pueda ocurrir hay que tener acceso a ellos, pero
- que no alcanza con tener acceso a los recursos web para que el *funcionamiento* se concrete en los estudiantes, y
- que la actitud que tome el docente frente a estos recursos es crucial para que los alumnos logren esos *funcionamientos*.

Esto posteriormente se tendrá en cuenta al considerar el panorama del Uruguay actual, privilegiado en cuanto al acceso a las TIC y a Internet gracias al Plan CEIBAL, pero que dicho privilegio no genera de por sí los *funcionamientos* deseados, y asimismo que la clave para lograr esos *funcionamientos*, inicialmente está en los docentes al frente de las aulas.

### **3.2.4. Facilitando el logro de la *competencia digital* desde las aulas del centro educativo**

Ya hace más de una década, se subraya la importancia de profundizar en el conocimiento y la utilización de las TIC como recurso y requisito para la intervención socioeducativa y que es necesario dar una respuesta adecuada desde las diferentes entidades sociales y educativas, que deberán asumir, tarde o temprano, la responsabilidad de atender los nuevos escenarios de exclusión. Igualmente se destaca la necesidad de que los profesionales que trabajan, o pretenden trabajar en estos contextos, ya sea educadores o asistentes sociales, conozcan los usos y posibilidades de las TIC y que sepan incorporarlas, así como

usarlas apropiadamente en y desde los procesos de enseñanza/aprendizaje (Martínez González, 2004; Prats, 2001).

Asimismo, en base a lo concluido por Hatakka y Lagsten (2012), la actitud de los docentes de aula resulta fundamental para que los estudiantes, dotados de TIC en el centro educativo, alcancen la *capacidad* deseada, la *competencia digital*.

En relación a este tema, Ertmer (2005) en el estado de Indiana (EE.UU.), realiza un estudio vinculando los factores psicológicos de los docentes con la integración de las TIC en el aula. Así llega a la conclusión de que, a pesar de que en la actualidad, las condiciones para integrar las TIC en el aula son adecuadas, sin embargo el uso tecnológico de alto nivel sigue siendo sorprendentemente bajo, lo que hace pensar que existen otro tipo de barreras asentadas en las creencias pedagógicas de los docentes. Aunque no se puede saber si la creencia precede a las prácticas o viceversa, lo significativo es considerar las creencias docentes, ya que no se puede esperar un cambio en una de las dos sin tener en consideración la otra.

En una investigación acerca de escuelas ejemplares en la implementación del Plan CEIBAL, la autora de este trabajo halló que es necesario que exista en las escuelas un liderazgo TIC, que influya a favor de que los maestros cambien sus creencias y se formen nuevos modelos mentales acerca del valor de la tecnología como agente de mejora educativa, y que induzca a que conscientemente los docentes se entusiasmen con la innovación, debido a que se sienten confiados en que resulta útil y ventajosa para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Pérez Aguirre, 2011).

Por consiguiente, en el presente estudio, uno de los factores críticos que se investigará en relación al nivel de logro de la *competencia digital*, serán las creencias docentes con relación a las TIC como vehículo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En el Uruguay actual, que los estudiantes consigan alcanzar un elevado nivel de *competencia digital* en las aulas de un centro educativo, puede aún considerarse fruto de la implementación de una innovación educativa, aún después de siete años de la introducción y mantenimiento de una política de dotación de TIC a nivel nacional, como el Plan CEIBAL<sup>3</sup>.

En consecuencia, en este estudio también deberán investigarse como factores facilitadores, aquellos que posibilitan la implementación de innovaciones educativas en las escuelas, esto visto de manera amplia y general. Se toma como modelo el que emerge de un estudio sobre la implementación de una innovación

---

<sup>3</sup> Esta afirmación se fundamentará en la Sección 5.4.

educativa realizado por Aristimuño en 1996. La autora investigó una importante innovación en educación media en Uruguay, de nivel nacional, y encontró que la implementación de esa innovación dependía de tres conjuntos de factores: organizacionales, del rol del director y de las condiciones de trabajo de los docentes. La investigadora plantea que la cultura organizacional es fundamental para comprender y determinar los procesos de cambio. Ella define la cultura como “un producto del aprendizaje de la experiencia del grupo” cuyo “núcleo es un conjunto de supuestos básicos” (Aristimuño, 1999: 33). Reconoce que uno de los aspectos más sobresalientes de la cultura es el grado de consenso en las metas y el compartir una visión común entre los miembros del centro. Con respecto a los directores, la investigadora propone que deben ser líderes en dos ámbitos: uno al interior de la escuela, promoviendo en el centro la *capacidad* de responder con soluciones propias y participativas, y otro, al exterior del centro, creando buenos lazos con la comunidad (Aristimuño, 1999). En su investigación de 1996 sobre los Cursos de Compensación en liceos públicos, concluye que los directores “son factores clave en la construcción de cultura y como facilitadores del cambio” (Aristimuño, 1996: 293). En lo atinente a las condiciones de trabajo de los profesores, sugiere que resultan cruciales: el nivel de colaboración entre ellos, que compartan conocimientos técnicos, que mantengan una formación continua, que participen en la toma de decisiones y que se sientan apuntalados tanto por los colegas como por la dirección.

Adentrándose más en el campo de la implementación de una innovación educativa con tecnología, se señalarán a continuación algunas investigaciones relevantes.

Acerca de los actores que gestionan la innovación con TIC, corresponde referirse a Zucker (2005), quien trabajó durante los pasados veinte años como investigador y evaluador en educación en EE.UU., y estudió en profundidad el Modelo 1 a 1 en Maine, que fue el estado pionero en aplicar el Modelo 1 a 1 en dicho país. Él destaca entre sus lecciones aprendidas, que los responsables de la gestión de la innovación deben:

- Alinear el programa de computadoras portátiles con las metas clave
- Promover liderazgo firme a todos los niveles<sup>4</sup>
- Proveer capacitación y desarrollo profesional principalmente sobre la integración curricular, no sólo sobre habilidades técnicas [...]
- Facilitar soporte técnico a los docentes tanto interno como externo

---

<sup>4</sup> Esto puede hacerse a través del liderazgo distribuido.



- Hacer monitoreo continuo. (Zucker, 2005:3-5)

En las innovaciones educativas con tecnología ha aparecido un actor con un rol importante y emergente. Con relación a la importancia de este rol emergente, Sugar y Holloman (2009) estudian las responsabilidades y el rol del liderazgo del coordinador tecnológico en EE.UU., tenga o no un cargo designado formal dentro del centro educativo. También Quiroga (2008), a partir de un análisis comparado de experiencias de introducción de las TIC en el aula y su impacto en el éxito de las políticas públicas en tres países muy diferentes pero que han sido pioneros en sus respectivos continentes, Irlanda, Nueva Zelanda y Chile, analiza la importancia del rol del Referente TIC, que es el coordinador tecnológico, que viene a funcionar como facilitador del cambio. En los tres países hay coincidencias en cuanto a la importancia de esa figura, que aparece como central en la implementación del programa a nivel escuela, que suele ser generalmente un maestro, que surge voluntariamente encabezando el proceso de ir incluyendo progresivamente el uso de las TIC en el quehacer del centro. Siendo este reconocido como figura central para la implementación del programa, resulta paradójico que en los tres países no exista un reconocimiento formal del rol, es decir ese Referente TIC lo es de hecho, pero no es reconocido (ni remunerado) de forma oficial.

Coincidentemente con Quiroga, también en la investigación de escuelas ejemplares en la implementación del Plan CEIBAL, se concluye que el rol del Maestro CEIBAL (que en este caso funcionaría como “Referente TIC”) es un crucial facilitador del cambio (Pérez Aguirre, 2011).

En base a los hallazgos de estas tres últimas investigaciones nombradas, convendrá en la fase de campo de esta tesis, sondear acerca de la existencia de un Referente TIC en el centro educativo, como otro de los posibles factores críticos del logro de la *competencia digital* por parte de los estudiantes.



## **Capítulo 4 .**

# **PROGRAMAS EDUCATIVOS ORIENTADOS A GENERAR CAPACIDADES DE EMPLEABILIDAD EN JÓVENES VULNERABLES**

---

En este capítulo se reflexiona focalizándose más en el caso que se va a investigar, proponiendo inicialmente a la educación como generadora de la *capacidad* de empleabilidad, primordial para la inserción laboral y la Justicia Social. Se exponen y describen los programas de inserción laboral de jóvenes con bajo nivel de calificación y de contexto desfavorable en América Latina de las últimas décadas, para subsiguientemente ahondar en el programa que se propone abordar el estudio empírico de esta investigación, que es el programa PROJOVEN de Uruguay. Enfocándose cada vez más en el tema de la investigación, en este capítulo finalmente se discute acerca de las TIC y la *capacidad* de empleabilidad.

#### 4.1. LA EDUCACIÓN COMO GENERADORA DE LA CAPACIDAD DE EMPLEABILIDAD

Para comprender mejor a qué apuntan los programas de inserción laboral de jóvenes desfavorecidos, es necesario antes diferenciar el concepto de empleabilidad del concepto de *empleo*, ya que este último es un concepto binario y se puede cuantificar con la tasa de empleo; mientras que la empleabilidad es definida por Campos en 2003 de manera sintética como la “habilidad para obtener o conservar un empleo” (citado en Formichella y London, 2013).

La empleabilidad es en realidad más compleja de definir ya que depende de muchas variables, entre otras, las oportunidades de capacitación, habilidades *blandas* (“soft skills”), como la capacidad de sostenerse en un empleo a lo largo del tiempo, de trabajar en equipo, o bien la capacidad de llevar adelante su propio emprendimiento.

En este estudio, si bien se pone el énfasis en la *competencia digital* como potenciadora de la empleabilidad, se tiene claro que sin duda existen muchos otros factores como ser el capital social y cultural que posee un individuo, el género y el nivel alcanzado de educación formal, que también determinaría posiblemente el nivel de *competencia digital* alcanzado por la persona (Bassi et al., 2012; Garrido, Badshah y Coward, 2009; Pérez, 2004). Por tanto, el nivel de *competencia digital* como factor de empleabilidad es uno más entre una miríada de ellos.

Posterior a la crisis de los 60s y 70s se generaron cambios en el mundo laboral, lo que derivó en nuevas demandas a los trabajadores. Entre estos nuevos requerimientos aparece la necesidad de estar capacitado para resolver situaciones complejas e imprevistas. Eso implica que el nuevo trabajador pueda adaptarse rápidamente a los cambios y que asuma que debe adecuarse al dinamismo de un aprendizaje continuo. Es evidente que estos cambios en la organización del trabajo demandan al sistema educativo la modificación de diseños curriculares, de los contenidos a ser enseñados y de las metodologías de enseñanza (Bassi et al., 2012; Brooking, 1996; Catalano, Avolio de Cols, y Sladogna, 2004).

Posteriormente, la OIT en 2011 reafirma que se necesitan trabajadores, no solo con las calificaciones imprescindibles para ser empleados, sino con *capacidad* de aprender permanentemente, es decir, que sean lo suficientemente flexibles como para poder sostenerse en el empleo con demandas cambiantes. Es por eso, entre otras cosas, que esta tesis sostiene que cuanto mayor nivel de *competencia digital* tenga una persona, más *capacidades* para ser empleable posee, aunque ello se argumentará en profundidad en la Sección 4.4.

Cabe preguntarse antes de analizar programas educativos tendientes a generar *capacidades* de empleabilidad, cuál es el vínculo entre educación y empleabilidad. Sin duda la respuesta tiene múltiples matices pero basta centrarse en uno solo, para darse cuenta de la importancia del proceso educativo del individuo. El pasaje de la persona por la educación tanto formal como no-formal resulta en sí mismo un proceso socializador y la *capacidad* de socializar es crucial para que un sujeto sea empleable, así es que la educación aparece como un factor determinante de la empleabilidad de las personas.

A pesar de ello, la academia ha mostrado en general poco interés en la relación escuela-trabajo, es decir que las desarticulaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, no han sido estudiadas en profundidad. Y esto resulta esencial si se considera que entre dos actores dominantes, el sistema educativo por un lado y el empresariado por otro, hay que generar puentes que permitan visibilizar a muchos jóvenes que provienen de contextos vulnerables, y que necesitan apoyos para poderlos transitar con cierta *capacidad* de éxito.

Es menester analizar las buenas prácticas que se llevan adelante en centros educativos con énfasis en lo técnico-profesional, para mejorar las condiciones de empleabilidad de las personas que cuentan con un bajo capital social y cultural.

Reafirmando el fuerte vínculo entre educación y empleabilidad, Formichella y London (2013) realizan un recorrido por distintos autores que investigan, desde diferentes modelos, la empleabilidad y encuentran que la educación resulta un factor fundamental para la empleabilidad de las personas. Esto visto tanto desde la Teoría del Capital Humano (entiende la educación como una inversión para el individuo) , como desde la Teoría de la Señalización (como es difícil medir la productividad de los postulantes, las empresas usan el nivel educativo como “señal” de la posible productividad), así como también desde la Teoría de la Fila (expresa que los empleadores “ordenarán en una fila” a los postulantes a empleados según ciertas cualidades, entre ellas - y muy importante - resulta el nivel educativo alcanzado).

Por lo antedicho, aquellos jóvenes que no han terminado el ciclo de la educación formal obligatoria, estarán en gran desventaja frente a los otros que sí han podido finalizarla. Es así que hace unas décadas se han desarrollado en América Latina una serie de programas enfocados a generar *capacidades* de empleabilidad en los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Estos programas buscan sortear el gran escollo de no haber terminado la enseñanza formal, apuntando a fortalecer en estos jóvenes ciertos *funcionamientos* necesarios para generar la *capacidad* de empleabilidad. Estos *funcionamientos* son por ejemplo, en lo relativo a lo

actitudinal, la seguridad en sí mismo, la habilidad de escuchar, comunicarse y relacionarse adecuadamente con los demás.

## **4.2. LOS PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES CON BAJO NIVEL DE CALIFICACIÓN Y DE CONTEXTO DESFAVORABLE EN AMÉRICA LATINA**

En los países de América Latina y particularmente Uruguay, existen dificultades severas de articulación entre la educación formal y el mundo del trabajo. Para los jóvenes de sectores desfavorecidos, el problema se agudiza ya que por un lado tienen pocos años de escolarización (porque en general abandonan porque deben salir a trabajar) y por el otro, carecen de la experiencia que les piden los empleadores que brindan empleos formales.

Estos hechos en general conducen a un círculo vicioso que lleva a la exclusión social. Los jóvenes de contextos desfavorecidos no acceden a empleos formales o de mayor calidad debido a que no pueden terminar la enseñanza básica, o la postergan por salir a trabajar y a su vez acceden a empleos de baja calidad y generalmente inestables y en la informalidad, por tanto no acceden a la protección de la seguridad social.

Existe muy escasa integración de la formación (tanto formal como no formal) con la práctica laboral. Esto significa que la relación entre educación y formación para el trabajo es aún muy débil, tanto en lo relativo a la adecuación del *curriculum* a la demanda laboral, como en lo referente a la necesaria evaluación de la oferta formativa en cuanto al logro de inserción laboral de los jóvenes usuarios (Llisterri et al., 2014; Naranjo, 2002; Weller, 2007).

Por lo antedicho, los programas de capacitación laboral se convierten en piezas clave a la hora de mitigar el “divorcio entre educación y trabajo”, siendo su rol fundamental el de facilitar el “encuentro entre la oferta y la demanda laboral” y, a la vez, propiciar la inserción de los jóvenes socioeconómicamente desfavorecidos, que son los que presentan mayores desventajas al respecto (Naranjo, 2002).

Haciendo un breve recorrido histórico en América Latina, en los años noventa aparecen programas orientados a mejorar la inserción laboral de los jóvenes, con formatos nuevos. A estos programas se les llama “dispositivos” de empleo juvenil. Su meta es ofrecer una capacitación profesional inicial y luego generar puentes entre los jóvenes y el mundo del trabajo. Están dirigidos a jóvenes desempleados con escaso nivel de escolarización y bajo nivel socioeconómico (Jacinto, 2008; Lasida, 2004).

Estos programas surgen ante la preocupación de los gobiernos latinoamericanos frente a las cifras que demuestran que, en cuanto al desempleo o la probabilidad de obtener un empleo formal, el grupo de los jóvenes pobres es el que muestra mayores desigualdades con respecto a sus coetáneos de mayor nivel socioeconómico, siendo aproximadamente el doble de porcentaje de desempleo en el primer grupo que en segundo (Amarante, 2011; Bassi, 2012; Jacinto y Lasida, 2009; Llisterri, 2014).

La tasa de desempleo indica la cantidad de personas desocupadas que se encuentran buscando empleo activamente, en relación a la población económicamente activa. O sea que es el porcentaje de la gente económicamente activa busca trabajo pero no lo consigue. Según la OIT, a partir del 2004, la tasa de desempleo en los países de América Latina empezó a bajar. Si bien en 2002, la tasa general era algo superior al 10% mientras que en 2012 disminuyó a 6,4%, aún así el desempleo juvenil urbano fue del 14,3%, lo que demuestra que los jóvenes son particularmente un grupo al que hay que atender especialmente, aún en tiempos de bonanza económica. El desafío en tiempos que no son de crisis, es mejorar la calidad y formalidad del empleo. Un dato no menor es que en América Latina entre quienes tienen trabajo, casi el 50% tiene un trabajo informal y que hay 20 millones de jóvenes que no estudian ni trabajan, posiblemente debido a la mala calidad de los empleos y el alto índice de desempleo juvenil (14,3%).

Tomando datos del informe de 2012 de Panorama Laboral de América Latina y el Caribe de la OIT, en Uruguay la tasa de desempleo juvenil (15 a 24 años) en 2011 se sitúa en el 18,2% y en 2012 se incrementó a 19,2%, siendo estas tasas mayores que el promedio latinoamericano. Una de las razones probables del aumento de este guarismo es la mayor tasa de escolarización y de permanencia en el sistema educativo formal, pero esto no se da en Uruguay, tal como se expondrá en el Capítulo 5.

Estos datos sugieren que, a pesar de la mejora en la tasa de empleo de la última década en la región, dado que la tasa de desempleo juvenil se mantiene alta, continúa siendo pertinente la aplicación de políticas de inserción laboral juvenil.

La tabla 4.1 muestra la cantidad de jóvenes que no estudian ni trabajan en Uruguay en el año 2011, totalizando un 43% del total de desocupados, aquellos que no buscan trabajo ni realizan trabajos en el hogar.

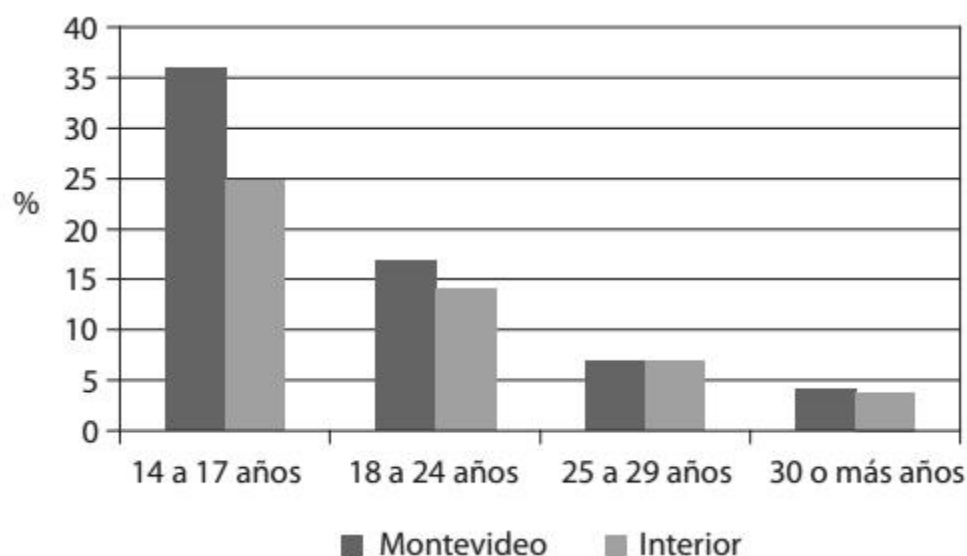
**Tabla 4.1. Composición de jóvenes que no estudian ni trabajan según tipo de desocupación. Año 2011**

Jóvenes	Cantidad	Porcentaje
Desocupados, buscan trabajo por 1ª vez	9606	7,0
Desocupados propiamente dichos	28249	20,7
Inactivos que realizan tareas del hogar	68424	50,2
Inactivos que no realizan tareas del hogar	30075	22,1
<b>Total de jóvenes que no estudian ni trabajan</b>	<b>136354</b>	<b>100</b>

Fuente: MTSS a partir de Censos 2011 en Calvo, J. J. (coordinador) et al. , (2014) *Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación*.

La Gráfica 4.1 muestra la tasa de desempleo por tramo de edad según la zona geográfica, mostrando que la mayor desocupación está en la capital de país y en el tramo de los 14 a 19 años.

**Gráfica 4.1. Tasa de desempleo por tramo de edad según zona geográfica (%). Año 2011**



Fuente: MTSS a partir de Censos 2011 en Calvo, J. J. (coordinador) et al. (2014) *Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación*.

Estos “dispositivos” de empleo juvenil creados a fines del siglo pasado, tuvieron distintos grados de sostenibilidad dependiendo del país, del gobierno de turno y de las posibilidades de sostener la formación. Los “dispositivos” de la década del



'90 eran fundamentalmente financiados por el BID y ocasionalmente por el Banco Mundial. El objetivo de estos programas era la “capacitación laboral orientada al empleo formal o a la inserción en el autoempleo o en emprendimientos productivos” (Jacinto y Lasida, 2009:31).

Estos investigadores, citando la investigación previa de Ibarrán y Rosas (2006), muestran que el impacto en cuanto a la cantidad de jóvenes cubiertos, varía mucho de acuerdo al país, siendo Chile y Argentina los de mayor cobertura (entre 100 y 200 mil beneficiarios), mientras que en el resto de los países se dio una media de aproximadamente 5.000 jóvenes por año (Ibarrán y Rosas, 2006, en Jacinto y Lasida, 2009).

Algunos de estos programas lograron estabilizarse: fueron mucho más evaluados que las modalidades tradicionales. Las evaluaciones fueron buenas, salvo la del caso argentino, y consiguieron aportar la modalidad de pasantía como práctica generalizada y como componente de la formación. En algunos casos se logró incorporar estos programas a las políticas permanentes, institucionalizándolos; todos ellos son de mediano alcance (no de gran alcance), por ejemplo los casos de Uruguay, Perú y El Salvador. Son casos que sugestivamente tienen muy buenas evaluaciones. Tal vez no se avanzó más en su cobertura, para no afectar a las modalidades tradicionales.

Los programas “de jóvenes” cuentan con mucha más evaluación sobre sus resultados e impactos en la inserción laboral que las instituciones tradicionales, y en general las conclusiones resultan positivas. Las evaluaciones se focalizan especialmente en los logros respecto a inserción laboral y calidad de los empleos obtenidos. A la vez, han mostrado ser sistemas mucho más flexibles para incorporar los aprendizajes procedentes de las evaluaciones, lo que se percibe en las modificaciones sucesivas de las ofertas. (Lasida, 2004:31)

Desde el comienzo de la implementación de estos modelos, los programas de empleo juvenil suelen incluir un módulo de acompañamiento laboral, es decir que la intervención no se reduce a un curso puntual sino que al terminar el curso hay una fase de intermediación y acompañamiento del joven en el trabajo, apoyando la trayectoria laboral (Lasida, 2004; Jacinto y Lasida, 2009).

Las diferentes experiencias de programas de empleo juvenil han demostrado que es necesario continuar la intervención luego de concluida la etapa del curso propiamente dicho. Al respecto Lasida (2004), analiza particularmente dos casos uruguayos en los que se determinó que los jóvenes de contextos desfavorecidos, al momento de la inserción laboral, una vez terminada la fase de formación, presentaban problemas de orden informativo tanto como afectivo (de auto valor).

Estas dificultades obstaculizaban el sostenimiento laboral, conduciendo al fracaso. Las dificultades de orden informativo se relacionaban con el ingreso a empresas que representaban ambientes ajenos a ellos y su entorno familiar, ya que sus padres no cuentan con historias laborales en trabajos formales, y este nuevo ambiente laboral se maneja con códigos y prácticas desconocidos por estos jóvenes. Las dificultades de orden afectivo en parte provienen o se agudizan debido a lo anterior: la inseguridad de la falta de conocimiento de códigos y rutinas, al joven le genera miedos y ansiedad. Estas constataciones condujeron a la creación de instrumentos de acompañamiento consistentes en entrevistas a los beneficiarios (y eventualmente a las empresas y a las familias del joven), intentando clarificar las dificultades para evitar el abandono del empleo o el despido. En caso de que esto ya se hubiera producido, apoyar al joven para que comprenda qué pasó y ayudarlo a reinsertarse nuevamente, tarea de por sí compleja (Aldaba, 2008; Lasida, 2004; Lasida y Pereira, 1997).

### **4.3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA PROJOVEN DE URUGUAY**

Particularmente interesa profundizar en el caso del Programa PROJOVEN de Uruguay. Este caso se ha mantenido durante dieciocho años, desarrollándose a nivel nacional, habiéndose institucionalizado gracias a que se convirtió en una política de estado. Se financia a partir del Fondo de Reconversión Laboral (FRL). Este programa se inició en 1996, y fue coordinado originalmente por la Junta Nacional de Empleo (JUNAE) y la Dirección Nacional de Empleo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (MTSS), en acuerdo con el Instituto Nacional de la Juventud (INJU). Actualmente lo coordina el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP). Ha sobrevivido a cuatro gobiernos, tres de ellos de signo político deferente. Tanto como lo fue la JUNAE, el INEFOP constituye un organismo tripartito permanente de gobierno, constituido por representantes del gobierno, de los empresarios y de los sindicatos.

Este programa puede considerarse un “dispositivo” al estilo de los nacidos en la década del noventa, aunque ha sufrido adaptaciones a lo largo de sus dieciocho años de implementación.

CINTERFOR-OIT, describe con claridad este programa. Su propósito es apoyar a los jóvenes de entre 18 y 29 años de sectores de menores ingresos para que puedan mejorar sus condiciones de empleabilidad gracias a procesos de formación para el trabajo. Estos procesos formativos se diseñan en base a las demandas de recursos humanos detectadas en el mercado laboral y además buscan apoyar al joven para que se reinserte con éxito en la educación formal.

El público objetivo son los jóvenes que además de estar en ese rango etario, cumplen con los requisitos siguientes:

- No han terminado la enseñanza media
- No estén estudiando, o estudien en el turno nocturno y con rezago
- Poca o nula experiencia de trabajo formal
- Desempleados o que buscan su primer trabajo

Además de estas condiciones, se le da prioridad para conseguir cupo a los jóvenes jefes de familia y las jóvenes sin pareja que tengan hijos a su cargo. Para que todos los que estén en esa situación de partida puedan asistir, el programa los provee de viáticos para el transporte hacia el centro de capacitación, además de una merienda diaria durante lo que dura el curso.

El PROJOVEN busca constituirse en un “motor de movilidad social para todos”, concepto que Murillo, Román y Hernández-Castilla (2011: 17) consideran que es básico para lograr una educación justa.

Este programa trata de fortalecer el vínculo entre la formación laboral y los requerimientos del mercado laboral. También busca cooperar con las empresas en sus procesos de inclusión de jóvenes calificados y apoyar a las ECA (entidades de capacitación) que trabajan con los destinatarios, para robustecer su *capacidad* de gestión y su relación con el mundo del trabajo. La otra tarea que le compete es bregar con ahínco en pos de lograr la reinserción educativa de los jóvenes que participan en el programa.

Mediante licitaciones públicas, INEFOP contrata cursos de capacitación, exigiendo a las ECA que los imparten, un diseño de curso que capacite a los jóvenes de acuerdo a lo que las empresas están necesitando. Es por eso que los cursos no tienen un curriculum estable, sino que se van adaptando año a año a las demandas cambiantes del mercado laboral.

Cada ECA decide qué área laboral cubrirá su curso, el curriculum, los programas, y sus docentes y psicólogos. INEFOP evalúa las diferentes propuestas y selecciona en cada licitación las mejores, en base a su calidad educativa, su articulación con el mundo del trabajo y el precio propuesto.

Como contrapartida obligatoria, INEFOP le exige a las ECA que logren como mínimo un 45% de inserción laboral o reinserción educativa de sus egresados. Las inserciones laborales deben ocurrir en empresas formales privadas y los empresarios son quienes deben pagar a los jóvenes egresados.

Importa aquí señalar lo que advierte Lasida (2004), en relación a las objeciones que se han expresado con respecto a que el PROJOVEN como contrapartida

retiene el 20% del monto total de la capacitación a la ECA, supeditado a la obtención de 45% de inserción laboral (o reinserción en la educación formal). La primera es que esto puede incentivar que las ECA seleccionen jóvenes con mayor nivel educativo y/o socioeconómico para asegurar mejores resultados, aunque este riesgo lo corre igualmente cualquier modalidad que subordine pagos a resultados. El PROJOVEN soluciona este riesgo con la supervisión directa de la selección de jóvenes por parte de INEFOP. El segundo riesgo que se objeta es que las ECA podrían cargar al precio de la capacitación presentado en la licitación ese posible costo de la retención, pero eso no aparenta haber sucedido ya que los costos por persona y los costos hora/participante, se mantienen dentro de los márgenes de comparación entre los ofrecidos.

La modalidad de los cursos es mayoritariamente en formato taller y fundamentalmente consta de conocimientos prácticos para el puesto de trabajo. Los cursos duran unos pocos meses (generalmente 3 o 4) y se complementan siempre con otros tantos meses de acompañamiento a la inserción laboral o educativa. Algunos cursos tienen pasantías en empresas, considerándose esto una efectiva modalidad de aprendizaje, llamada modalidad "de alternancia", porque se alterna la formación en el centro educativo con la formación en la empresa misma.

Particularmente, en relación a esta característica de la modalidad de los cursos PROJOVEN, en una investigación publicada en abril de 2014 que fue llevada adelante por el espacio de Investigación en Políticas de Educación No Formal – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR, se concluye que los jóvenes valoran muy positivamente esta modalidad de enseñanza participativa (por ejemplo los talleres, las visitas a empresas y las pasantías), en comparación con otras metodologías más pasivas y no tan centradas en el “aprender haciendo” por parte del estudiante.

Todo el conjunto, curso y seguimiento laboral, dura alrededor de doce meses. Los egresados, durante la etapa de seguimiento laboral son ayudados en la búsqueda de empleo y son seguidos durante su primera etapa de trabajo hasta que pasan los tres meses de prueba.

Este programa tiene ciertas características que lo hacen único como modalidad de formación en nuestro país. Primeramente que el curso tiene un diseño inverso a lo que se hace habitualmente en la educación formal: se arma en base a la demanda del sector laboral del momento, para cubrir sus necesidades. En segundo lugar, dos componentes clave del programa son, por un lado, la orientación laboral y social (se hace por medio de las horas de Taller de Orientación Laboral y Social-TOLS) y por otro, el apoyo a la inserción laboral posterior a la finalización del curso

(se hace por medio del Acompañamiento Individual- AI). Finalmente, no menos fundamental es la cercana supervisión por parte de los supervisores de INEFOP que garantiza el cumplimiento de lo acordado en la licitación aprobada y de ser necesario, rectificar el rumbo durante el transcurso del mismo.

A su vez, el programa introduce ciertas particularidades innovadoras en nuestro país:

- Diseño del curso a partir de la determinación precisa de las probabilidades de inserción laboral de los jóvenes
- Ofrecer una capacitación eminentemente práctica
- Brindar apoyo durante el periodo de inserción laboral
- Descentralización de la gestión: los cursos se imparten en centros educativos contratados en base a llamados públicos de ofertas.
- Se exige contrapartida en base a resultados de inserción y se sanciona en el pago a la entidad de capacitación si no se llega a los resultados esperados.

Se calcula que a partir del inicio del programa, ya se han beneficiado más de 25.000 jóvenes. El financiamiento de los cursos y del seguimiento laboral se logran a partir del Fondo de Reconversión Laboral – FRL, impuesto que pagan todos los trabajadores privados uruguayos (CINTERFOR-OIT, 2012).

Si bien no está explícitamente escrito en los documentos del PROJOVEN a los que la investigadora ha tenido acceso, de la conversación con los supervisores del programa y otros informantes calificados, se infiere claramente que el PROJOVEN es un programa educativo-laboral que busca la Justicia Social ya que tal como plantean Murillo, Román y Hernández-Castilla (2011), una educación para la Justicia Social debe basarse fundamentalmente en los tres amplios principios que conviven en nuestra época:

- Calidad alta y justa distribución (en base a Rawls, Sen y Nussbaum): debe ser apropiada y sus contenidos deben ser importantes para todos los jóvenes pero se deben dedicar más energías, dedicación y recursos tanto económicos como humanos a los que por origen sociocultural más lo precisan.
- Reconocimiento e identidad (en base a Collins, Fraser y Honneth): debe propender al reconocimiento y respeto de todos y todas, valorando la diversidad cultural, social e individual de los alumnos.
- Plena participación (en base a Young, Miller, Fraser y Honneth): la educación no debe buscar solamente que todos aprendan sino que todos

logren la potencialidad de participar en su sociedad y en el mundo.  
(Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011)

Valorando al PROJOVEN en base a estos tres principios, claramente es un programa que está orientado a la consecución de todos ellos, a saber: el primero lo cumple en la medida que la población que puede acceder al programa, se selecciona en base a requisitos que determinan que son jóvenes que por su contexto sociocultural necesitan que se le dediquen más esfuerzos y recursos para poder insertarse en la sociedad con plenos derechos. El segundo lo cumple ya que lo que busca explícitamente es que el joven se sienta reconocido y respetado, que vuelva a confiar en sí mismo, a sentir “que puede”. El último, la plena participación, es en definitiva el logro final que el programa persigue, como consecuencia de que el joven haya conseguido lo anterior, ya que al elevar la confianza en sí mismo e insertarse en un empleo decente y formal, el joven siente que está incluido en su sociedad actual y como tal puede participar con libertad en ella.

De igual forma, los argumentos que, dentro del enfoque de las *capacidades*, Martha Nussbaum (2002) usa para la *discapacidad*, se pueden traducir a jóvenes con muy bajo capital cultural y social de base, que acceden al sistema educativo formal con altos déficits iniciales: que la sociedad rediseñe planes para incluirlos, como puede ser el PROJOVEN, es una cuestión de justicia básica y no de caridad, ya que proteger las *capacidades* valida lo que se gasta, debido a que, en este caso lo que importa es promover el desarrollo de las personas, y el bienestar no debe medirse en cláusulas económicas.

Asimismo, se considera que el Programa PROJOVEN, constituye un ejemplo de estrategia educativa en pos de la igualdad de resultados. El PROJOVEN si bien no es una estrategia *preventiva*, al menos sí es *compensatoria* ya que busca, a posteriori, brindar los apoyos necesarios para compensar las diferencias de esos jóvenes que les impidieron terminar el sistema educativo formal, intentando igualar los resultados, siendo estos, en este caso, las oportunidades laborales, de las que carecerían si no fuera por el éxito del programa. Es decir, se busca que estos jóvenes, al terminar el programa tengan la misma *capacidad* con relación al empleo que aquellos que lograron finalizar la educación media básica. En la perspectiva de Sen, la *capacidad* de ser “empleable”, aumenta la *capacidad* de agencia del joven y en consecuencia, su libertad para elegir la vida que considera valiosa.

En resumen, esta tesis se propone investigar el Programa PROJOVEN como un programa que busca la equidad en la medida en que instituye ciertas desigualdades necesarias para el logro de la igualdad de *capacidades*, de acuerdo

al enfoque de Sen, de forma que jóvenes de bajo nivel socioeconómico que no han podido terminar la enseñanza media, a través de este programa puedan reinserirse en el sistema educativo formal o puedan acceder un trabajo formal, a pesar de no tener la enseñanza secundaria terminada.

#### **4.4. LAS TIC Y LA CAPACIDAD DE EMPLEABILIDAD**

En esta investigación se plantea también que, uno de los retos más importantes de la educación de hoy, es que los ciudadanos logren la *competencia digital*, para considerarse incluidos en la sociedad del conocimiento, para poder usar eficazmente las nuevas tecnologías, ya que estas, hoy día, están fuertemente imbricadas en el tejido productivo y de servicios.

Este hecho determina que las personas en edad de trabajar, necesiten estar mínimamente alfabetizadas digitalmente para tener acceso a mejores puestos de trabajo en el mercado laboral (Maya Álvarez, 2008).

Paralelamente, a partir de la evaluación de tres programas latinoamericanos de capacitación para el mundo del trabajo de jóvenes en situación de vulnerabilidad, Lasida (2011) afirma que las TIC son primordiales para los jóvenes además de constituir un aspecto fundamental en las culturas juveniles. Asimismo son una herramienta elemental, transversal a casi todos los empleos actuales de calidad, lo que las transforma en una exigencia mínima para poder entrar a ellos. Tanto desde el ámbito de la vida cotidiana y como del laboral, se reclama que la formación integre a las TIC, ya que son importantes para los dos actores principales: los jóvenes que buscan capacitarse y los empleadores y consumidores, que representan quienes en un futuro los contratarán o serán clientes de sus servicios (Bassi et al., 2012, Lasida, 2011; Pérez, 2004).

Igualmente, en una investigación publicada en abril de 2014, que fue llevada adelante por el espacio de Investigación en Políticas de Educación No Formal – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR, se subraya en las conclusiones, que resulta necesario ahondar en la utilización de las TIC como recursos didácticos que podrían favorecer el logro de mejores aprendizajes en los jóvenes.

Es importante destacar, que en esta investigación reciente, los adolescentes ven la formación laboral como algo dinámico y por tanto

...parece ser más importante el aprendizaje permanente en un mundo cambiante, que la respuesta concluyente a la pregunta de qué quiero ser y hacer, en términos de actividad fija e inmóvil. (MEC-PNET/PROJOVEN-INEFOP/ Espacio de Investigación en Políticas de educación No Formal-FHCE-UdelaR, 2014)

Esto confirma el supuesto de esta tesis, en cuanto a que las TIC puestas en manos de jóvenes socio-económicamente vulnerables con un adecuado nivel de *competencia digital*, les permitiría aprender permanentemente para adaptarse a las demandas cambiantes del mundo laboral, y de esa forma las TIC serían un medio viabilizador de Justicia Social al mejorar la inserción laboral y en consecuencia su ascenso social. Es por eso que en esta sección se decidió profundizar la relación entre las TIC y la *capacidad* de empleabilidad.

Si bien se ha investigado mucho acerca del mercado laboral para expertos TIC (programadores y otros especialistas TI), es poco lo que se sabe en relación a las competencias TI básicas requeridas en cualquier trabajo no especializado en ese tema, y, más aún, en lo relativo a comunidades en situación de vulnerabilidad social (Garrido, Badshah y Coward, 2009).

Es por tanto pertinente y relevante preguntarse para esas comunidades, qué tanto y cuáles habilidades TI son traducibles en una mejora de las oportunidades laborales. La empleabilidad es compleja de definir ya que depende de muchas variables, entre otras, las oportunidades de capacitación, habilidades “blandas” como la *capacidad* de sostenerse en un empleo a lo largo del tiempo o la *capacidad* de trabajar en equipo, o bien llevar adelante su propio emprendimiento.

Sin duda existen múltiples otros factores (por ejemplo el capital social y cultural del joven, el género y los años terminados de educación formal, etc.) por lo tanto, el nivel de *competencia digital* como factor es uno más entre una gran variedad de ellos (Bassi et al., 2012; Garrido, Badshah y Coward, 2009; Pérez, 2004).

Precisamente por eso es necesario conceptualizar las investigaciones relativas al nivel de *competencia digital* y el acceso al empleo para orientar mejor las políticas públicas, de forma de generar mayor nivel de Justicia Social.

Tomemos como ejemplo, con relación a los niveles de *competencia digital* y empleabilidad, en países en desarrollo, un estudio de caso realizado en Kazakhstan por Walton et al. (2009). Esta investigación revela que si bien el nivel de *competencia digital* resulta un predictor de la empleabilidad de las personas y está fuertemente ligado a trabajos con mejor salario, los niveles de *competencia digital* necesarios no son tan altos como se podría esperar. Este estudio muestra que resulta suficiente que los sujetos dominen ofimática (el paquete Office de Microsoft), sepan usar el mail y buscar información básica en la web, pero siempre y cuando esas competencias básicas a nivel operativo estén acompañadas de otros factores intervinientes, tales como tener educación terciaria.



Consecuentemente, las conclusiones a las que arribaron Walton et al. (2009), no sirven de antecedente para establecer el nivel de *competencia digital* necesario para generar la *capacidad* de empleabilidad en jóvenes que no han terminado la enseñanza secundaria obligatoria.

En esta tesis, lo que se propone es que para que estos jóvenes puedan empoderarse de las TIC para mejorar su calidad de vida, saliendo de la pobreza, y que les permita vivir la vida que ellos consideren valiosa, se necesita un nivel de *competencia digital* mucho más alto que el alcanzado con las habilidades operativas que brinda la ofimática. Lo que interesa del punto de vista del enfoque de Sen, no es la *realización* concreta (y limitada) lograda por haber aprendido ofimática, sino más bien la *capacidad* digital adquirida, ya que la ***capacidad es la habilidad de lograr (que es mucho menos acotada)...***La idea es pensar la ***competencia digital como una capacidad que promueve la expansión de otras capacidades de la persona.***

Entre otras cosas, necesitan ser conscientes de la potencialidad de las TIC a la hora de tejer redes para mejorar su entramado social y así, por medio de estas redes virtuales, lograr mayor capital social que lo sostenga a la hora de conseguir un empleo y de mantenerse en la condición de empleado.

El mismo planteo que realiza la investigadora del presente estudio, ha sido tratado por Travieso y Planella (2008) en un artículo que hace una mirada crítica a la alfabetización digital como factor de inclusión social. En este artículo, los autores profundizan en las potencialidades que brinda la alfabetización digital como herramienta de inclusión social, poniendo el énfasis no simplemente en la alfabetización, sino en lo que dicha alfabetización puede hacer para mejorar la calidad de vida de los sujetos, en tanto generadora de nuevos espacios y sinergias que fomenten la ampliación de las redes sociales. Estos autores realizan un meta-análisis de varios programas de formación en el uso de TIC para colectivos en riesgo de exclusión social en España. En esta investigación, Travieso y Planella encontraron que dichos programas tienen una marcada tendencia a enseñar lo relativo al uso operativo y rutinario de las herramientas tecnológicas, sin poner el foco en las personas y sus necesidades. Eso implica que los destinatarios de estos programas/cursos no aprenden a manejar críticamente la información, ni a generar conocimientos compartidos, ni cómo con las TIC pueden resolver problemas de su vida diaria. En el sentido del enfoque de las *capacidades* utilizado en esta tesis como marco de referencia, estos programas de alfabetización están resultando nada o casi nada “capacitantes” para las personas en riesgo de exclusión social. El artículo termina con una perspectiva esperanzadora acerca del futuro de estos programas, ya que los autores observaron un aumento de toma

de conciencia por parte de los responsables de estos programas, de que es menester revisar cómo se imparten esos cursos y que se debe virar el foco desde lo instrumental hacia el desarrollo de habilidades cooperativas, de comunicación y colaboración que vayan más allá de lo que atañe a simples consumidores de TIC y recursos digitales.

En esta investigación se indagará cómo se imparten ciertos cursos del PROJOVEN que tienen el énfasis puesto en las TIC, para conocer el nivel de *competencia digital* adquirido por los jóvenes participantes e intentar relacionar esto con su inserción laboral.

## Capítulo 5 .

# EL DESAFÍO DE LA EQUIDAD EN EL URUGUAY ACTUAL

---

En este capítulo se mostrará, por un lado, que existe una importante deserción de los jóvenes de la educación media en el quintil de menores ingresos, lo que genera un incremento en la brecha entre estudiantes de diferentes contextos sociales. Que el sistema educativo público uruguayo, en su formato tradicional, no está pudiendo dar soluciones a este problema de inequidad.

Asimismo se evidenciará en base a los resultados de las pruebas PISA 2012, que aún para los estudiantes que permanecen en la educación obligatoria, el sistema educativo vigente, de *curriculum* prescriptivo y centralizado por la ANEP resulta totalmente desactualizado con respecto a las demandas de la sociedad actual y, consecuentemente, no genera las *capacidades* más relevantes para el mundo laboral, fuertemente influido y mediado por la tecnología de hoy.

A su vez, en relación a la innovación más importante implementada a nivel de educación pública básica nacional y que busca generar equidad, el Plan CEIBAL (un plan que dotó de una netbook por alumno y conectividad a Internet en las escuelas

primarias y medias básicas, y espacios públicos), aún no hay evidencias de disminución de brecha de *uso con sentido* de las TIC.

Hacia el final del capítulo, como resulta ser el último del estudio teórico de esta tesis, se hará una síntesis general que abarcará toda esta primera parte del estudio.

## **5.1. GENERALIDADES DEL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO**

Se ha llegado ya al año 2015 (fecha límite para alcanzar la mayoría de los Objetivos del Milenio<sup>5</sup>), y en general los países están viviendo una profunda y vasta crisis económica, en especial Estados Unidos de América y Europa. Esta crisis ha generado una enorme deuda y un grave desempleo, particularmente entre los más jóvenes. Latinoamérica, si bien no ha estado en el ojo de la tormenta, no es inmune a la crisis global y a la vez está signada por tres realidades que resultan paradójicas: hay mayor crecimiento, y, si bien la pobreza a nivel general ha disminuido, se mantiene aún en niveles elevados; se han derrocado los regímenes totalitarios y hay mayor nivel de democracia, pero un amplio sector de su población no participa de forma de mejorar su calidad de vida, y, en tercer lugar, a pesar de los cambios en la política económica, los logros no son todo lo bueno que se ambicionaba. Si bien hay mejoras relativas a la salud y la educación, la pobreza y el desempleo de fines del siglo XX y comienzos de este siglo, aún han generado situaciones de grandes desigualdades (Behrendt, 2010).

A pesar de las posibilidades económicas que posee, América Latina continúa siendo hoy el continente de mayor desigualdad. Más del 30% de sus pobladores están en situación de pobreza y a la tercera parte de estos se los puede considerar en situación de indigencia. Esta realidad requiere estrategias para disminuir esas desigualdades, logrando un crecimiento inclusivo.

Según el Banco Mundial (2013), más de 50 millones de latinoamericanos ingresaron a la clase media en la última década, en gran medida como resultado de consistentes políticas macroeconómicas y un cuidadoso manejo fiscal de los gobiernos de la región. Si bien, por primera vez en la historia hay más latinoamericanos de clase media que pobres, es necesario seguir insistiendo en estrategias para disminuir la desigualdad en la región.

---

<sup>5</sup> Son metas para lograr reducir la pobreza extrema, el hambre, el analfabetismo, enfermedades, igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, sostenibilidad medioambiental y una alianza global para el desarrollo.

Uruguay, dentro del contexto de América Latina tiene sus características propias, ya que históricamente ha tenido una clase media fuerte. Siendo un país pequeño en términos territoriales y demográficos, tal como puede verse en la Figura 5.1., posee dentro de Latinoamérica los mejores indicadores en relación a pobreza, educación y salud, si bien en el pasado reciente y actualmente muestra señales de estancamiento en determinados ámbitos.

El año 2002 fue particularmente adverso para Uruguay en el ámbito económico y marcó un grave deterioro de las condiciones de vida de la mayoría de los uruguayos.

Uruguay ha sido tradicionalmente conocido en el contexto de América Latina, debido a sus altos niveles relativos de equidad e integración social, pero hacia fines de los años 90 y particularmente luego de la crisis del año 2002, se agudizaron las distancias entre las clases sociales surgiendo nuevas formas de diferenciación social y vulnerabilidad, que implicaron el aumento de las desigualdades sociales y la fragmentación socio territorial. (Veiga, 2011: 2)

**Figura 5.1 Ubicación de Uruguay dentro de América Latina**



La tabla siguiente muestra algunos datos cuantitativos relevantes del Uruguay en comparación con la región (América Latina).

**Tabla 5.1. Uruguay en relación con la región latinoamericana**

<b>2011</b>	<b>Uruguay</b>	<b>América Latina y Caribe</b>
Población (millones de habitantes)	3,3	597,5
Crecimiento poblacional (anual %)	0	1,3
Superficie en km2 (x1000)	176,2	20.421,2
Expectativa de vida al nacer (años)	76	73
Tasa de mortalidad infantil (c/1.000 nacimientos)	13	20
PBI (en U\$S corrientes, mil millones)	53,3	7.207
PBI per capita (en U\$S corrientes, método Atlas)	14.709	6.768
Desempleo, total (% de fuerza laboral)	5.2	7
Deuda externa (% de PBN)	37	22
Tasa de alfabetización femenina (% de mujeres, 15 años)	98	91
Tasa de alfabetización masculina (% de hombres, 15 años)	98	92

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CEPAL, OIT, BID y Banco Mundial.

Uruguay se distingue por tener una alta tasa de alfabetización (en el sentido tradicional del término). La pobreza ha caído notoriamente de 33% en 2002 a 21,7 % en 2008 y la indigencia bajó de 3.3% a 1.7% en el mismo período.

La grave crisis de entre 1999 y 2003 generó la emigración de más de 100.000 uruguayos. El desempleo llegó al 17% en 2002. La emigración consistía en una solución rápida ante los aprietos internos. Para ver en perspectiva estas cifras, es importante saber que el 18% de la población nacida en Uruguay vive actualmente fuera del país: alrededor de 600.000 uruguayos. Otra manifestación migratoria relevante es interna. Existe una evidente centralización demográfica en la capital lo que a su vez centraliza marcadamente los servicios brindados. Se percibe particularmente en lo relativo al ámbito sanitario y educativo lo cual determina un mapa migratorio centralizado en determinados grupos de edades (Behrendt, 2010).

También, sin desmedro de los importantes avances económicos de los últimos diez años y de poseer uno de los sistemas de protección social más desarrollados de América Latina, Uruguay no es ajeno al problema de la población joven que no

estudia ni trabaja. Los llamados “NiNi”<sup>6</sup>, constituyen un amplio sector de la población, en particular urbana, y que actualmente presenta un futuro incierto. Una investigación publicada en 2013 del Banco Mundial dice que este grupo de jóvenes, los “NiNi” representan el 17,1% de los jóvenes urbanos y que de este porcentaje casi 8 de cada 10 están en la franja del 40% más pobre del país. El informe advierte que lo que más preocupa no es la cifra, sino que son un grupo hondamente heterogéneo y que por tanto, se hace difícil el diseño de programas de ayuda que allanen el camino hacia, ya sea su reinserción a la escuela o su ingreso al mercado laboral. Este estudio muestra que una de las sustanciales características de los “NiNi” es que están en un estado de gran vulnerabilidad social y habitan en áreas urbanas marginales. Pero uno de los datos más inquietantes es que dentro de este grupo casi 4 de cada 10 jóvenes que no estudian ni trabajan, no buscan empleo activamente. A estos se adiciona un 25% de mujeres que se auto-consideran “amas de casa” y tampoco están en la búsqueda de trabajo, muchas porque abandonaron el sistema educativo formal por una maternidad temprana. Un 40% restante de jóvenes desempleados sí busca trabajo (Rofman, 2013).

A su vez un informe del MEC de 2013 muestra que la tasa de desempleo entre los jóvenes menores de 25 años es el triple que la tasa de desempleo general. Esta proporción se mantiene desde la última década del siglo XX y coloca a Uruguay entre los países de mayor desempleo de América Latina (MEC, 2013).

En vista del grave problema planteado, resulta particularmente importante poner una mirada atenta sobre programas socioeducativos, que apunten a la inserción laboral o a la reinserción educativa de estos jóvenes.

## **5.2. UNA MIRADA MÁS PROFUNDA AL CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y EDUCATIVO**

Relacionado con lo anterior, y adentrándose más en la realidad uruguaya, se puede decir que el problema más acuciante del país en estas últimas décadas, es el deterioro de la enseñanza pública que antes había sido un orgullo para los uruguayos y constituía un ejemplo de equidad social. Según el Anuario Educativo 2008, del Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay, solamente el 41,4% de las personas de 17 y 18 años de edad del quintil de menores ingresos, culminaron el Ciclo Básico de educación media. Una de las problemáticas sociales más importantes de los últimos años en Uruguay es la gran desafiliación de los jóvenes

---

<sup>6</sup> Expresión usada para referirse a los jóvenes que no estudian ni trabajan.

en la educación media (en parte vinculada con la problemática de los “NiNi”), inclusive comparado con el contexto regional<sup>7</sup>. Este problema debe abordarse sin dilaciones para evitar que se magnifique la ya existente fragmentación social en el país.

Debido a esto es que según de Armas y Retamoso (2010), el Uruguay está ubicado en el último puesto del ranking de “desarrollo humano alto” del PNUD, comparándolo con el resto de los países de América Latina y el Caribe.

Es pertinente mostrar la situación del Uruguay en el contexto regional, lo que se hará visualmente con la gráfica 5.1. Como puede verse, Uruguay en el primer quintil de ingresos solo sobrepasa en cantidad de graduados a tres países de la región: Honduras, Nicaragua y Guatemala.

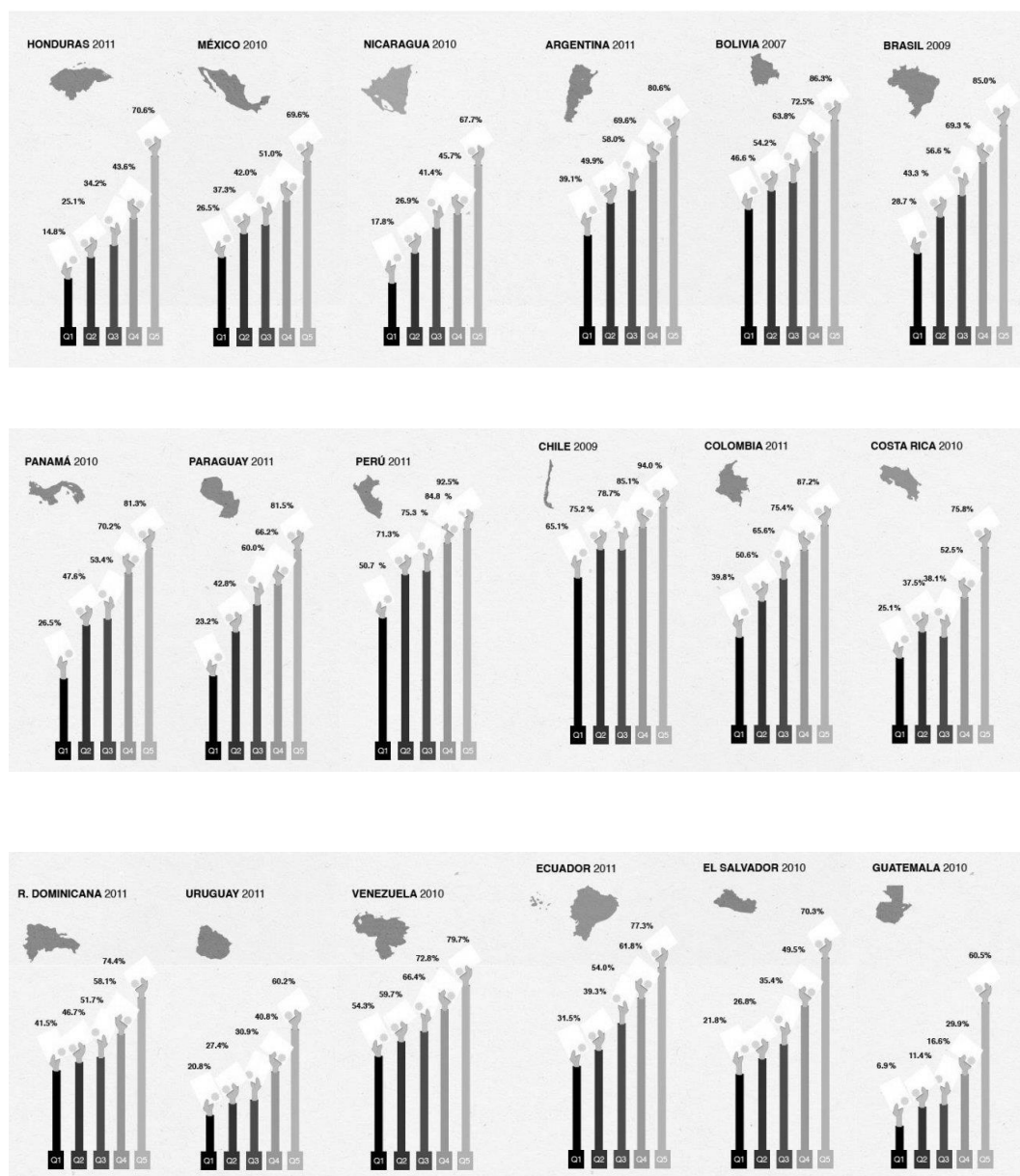
Como se planteó al inicio, Uruguay hasta ahora ha sido el país con menos desigualdad económica y social en el contexto latinoamericano, pero es posible que eso cambie en el futuro próximo si no se combaten ciertos fenómenos educativos de reciente aparición. Uruguay resulta ser actualmente mucho más inequitativo que otros países de la región del punto de vista educativo, no solo en cuanto a los bajos niveles de finalización de la educación secundaria. En las últimas pruebas PISA, nuestro país ha demostrado ser el país que mayor brecha presenta entre los alumnos ricos que aprenden más y los alumnos pobres que aprenden menos, tal como se puede interpretar a partir de la gráfica siguiente. Eso implica consecuentemente que la escuela pública gratuita no está generando Justicia Social, esto debido a que claramente las *capacidades* que la educación uruguaya está forjando en sus niños/jóvenes son netamente desiguales.

---

<sup>7</sup> Según datos de CEPAL y UNICEF, en 2006/2007, a partir de procesamientos de microdatos de las encuestas de los países, las tasas de egreso en enseñanza preterciaria por nivel educativo y condición de pobreza en Argentina es del 58%, en Brasil del 52%, de Chile del 89% y en Uruguay sólo del 33% (De Armas y Retamoso, 2010).



**Gráfica 5.1. Porcentaje de jóvenes que acaban la secundaria en los países de ALC y a qué quintil pertenecen.**



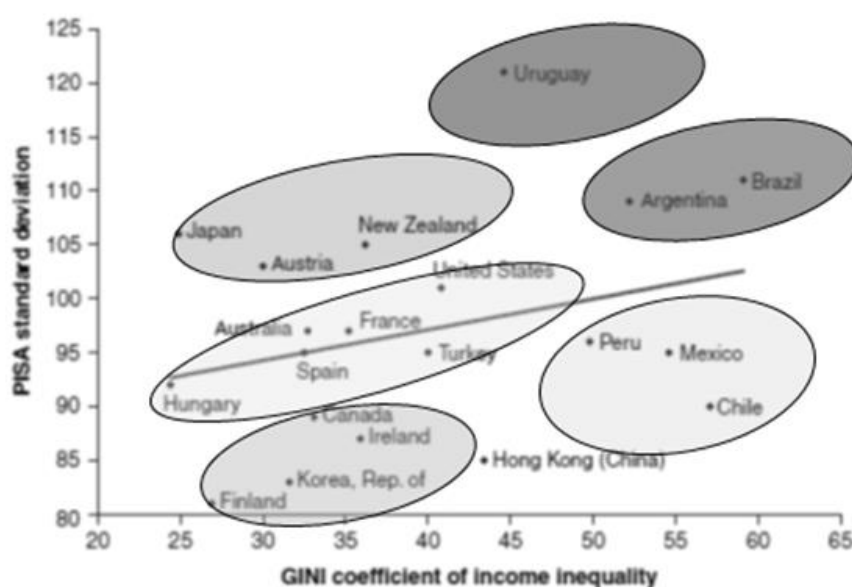
Fuente: Cabrol, M., Manzano, G., y Conn, L. (2014) *Soy celeste, graduado soy yo: Uruguay hacia un país de graduados*, BID (p. 3)

En esta gráfica 5.2 se observa a Uruguay en un lugar medio con respecto al eje horizontal que representa el coeficiente de GINI, que es una medida de la desigualdad<sup>8</sup>, que generalmente se usa para medir la desigualdad en los ingresos

<sup>8</sup> ideada por el estadístico italiano Corrado Gini

dentro de un país, pero puede utilizarse para medir cualquier forma de distribución desigual. A la vez, lamentablemente, presenta el valor más alto con respecto al resto de los países que allí figuran, en la desviación standard de los resultados de las pruebas PISA. Esto significa que, siendo Uruguay un país con una distribución de ingresos o de la riqueza no demasiado despereja o desigual (sobre todo comparando con otros países de América Latina), simultáneamente presenta la mayor desigualdad en resultados educativos entre los contextos socioeconómicos más favorables y los menos favorables.

**Gráfica 5.2. Desigualdad educativa y de ingresos en 2003, varios países**



Fuente: Vega, E. y Petrow, J. (2008). *Incrementar el aprendizaje estudiantil en América Latina*. Washington: Banco Mundial y Mayol.

Esta inequidad en los resultados educativos está generando cada vez una mayor escisión social cuyo origen no es tanto fruto de una diferencia notoria en la distribución del ingreso sino más bien de la fragmentación social, cultural y educativa. Es decir, que la desigualdad educativa está minando la frágil equidad social.

Si bien ANEP reconoce haber obtenido logros en el aumento de la matrícula de la educación media y una mejora en el máximo nivel educativo alcanzado por los jóvenes, no puede decirse que esos logros denoten equidad, porque si bien se matriculan jóvenes de todos los contextos socioeconómicos, la mayoría de los adolescentes de los quintiles más bajos de ingresos no llega a terminar la educación secundaria básica y mucho menos la educación secundaria superior.

La *igualdad de oportunidades*, representada aquí por el acceso a la educación, no garantiza la eliminación de enormes desigualdades en la permanencia dentro de la educación formal. Es evidente que se requiere mayor concentración de esfuerzos y recursos del sistema educativo en los contextos más vulnerables para luchar contra este fenómeno que está en la génesis de la injusticia social que sufren los niños y jóvenes de los sectores más pobres de la sociedad uruguaya. De momento, la escuela está operando como reproductora de las desigualdades provenientes “de la cuna” (Reimers, 2000a, 2000b).

Acerca del crecimiento en estos últimos años, de la matrícula en la enseñanza secundaria en Uruguay, al igual que en el resto de América Latina, según Cabrol, Manzano y Conn (2014), la tasa neta de escolarización en secundaria se elevó a un 76% comparada a un 49% en 1990 en ALC y a su vez, la gran parte de los países poseen una tasa por encima del 70%, estando Uruguay en condiciones similares con una tasa del orden del 72%. Además, en el país, a partir de la Ley de Educación aprobada en 2008, los seis años de enseñanza secundaria se han vuelto obligatorios. O sea que, desde hace ya seis años, son obligatorios los doce años de educación formal, y esa acreditación resulta hoy necesaria mínimamente para acceder a un empleo formal.

Lo dicho en párrafos anteriores muestra algunos avances en materia educativa, pero no menos cierto es que la *capacidad* del sistema de retener a sus estudiantes, resulta cada vez más ineficaz: un tercio no termina el Ciclo Básico y dos tercios no termina la secundaria completa. Peor aún, en caso de retenerlos, la calidad de la enseñanza recibida es a todas luces insuficiente, tal como ha sido demostrado con los resultados de la evaluación PISA, cuando muestra que el 81 %<sup>9</sup> de los jóvenes uruguayos de 15 años, de contexto muy desfavorable no son capaces de comprender un texto simple. Esto significa, que aún los alumnos que permanecen en el sistema pero que provienen de los quintiles más bajos de ingresos, reciben la misma cantidad de “bienes” pero no consiguen construir las mismas “capacidades”.

En datos publicados por el Consejo de Educación Secundaria en setiembre 2013, en el promedio general, 6 de cada 10 estudiantes que acceden a tercer año de Bachillerato, en cualquiera de sus orientaciones, no egresa.

Aunque no cabe en esta tesis profundizar en este aspecto, ha de reconocerse que la ANEP ha realizado en estos años varios esfuerzos para apoyar a los adolescentes

---

<sup>9</sup> Datos del Anexo del Informe Preliminar PISA 2012 (ANEP, 2013:88).

vulnerables, para evitar que se desafilien totalmente del sistema, y para facilitarles el tránsito por el mismo.

Se pueden citar varios programas educativos alternativos. Algunos de ellos buscan fortalecer desde el inicio, la integración del adolescente al sistema tales como: Plan de Tránsito Educativo entre Ciclos Educativos, Liceo con Tutoría y Compromiso Educativo. Otros se enfocan en re afiliar al sistema a los jóvenes que han desertado; siendo ejemplo de ellos la Formación Básica Profesional (FBP), Programa Uruguay Estudia, Programa Nacional Educación y Trabajo.

Estas iniciativas han dado resultados a nivel micro con estudiantes en situación de riesgo, pero representan solo el 1% reducido del público objetivo y no han impactado lo suficiente como para sacudir la estructura del sistema educativo imperante.

Son todas propuestas alternativas que corren en paralelo al sistema general vigente pero de ellas no han surgido líneas de acción que se hayan transmitido al sistema educativo de modalidad común y dominante. Además, todas ellas tienen como meta la finalización del ciclo básico y no del bachillerato.

Entonces, a pesar de estos esfuerzos de bajo impacto, hay evidencias de que la declarada apertura de la enseñanza secundaria a todos los sectores sociales de la población, lo es solo de palabra, ya que en los hechos, el sistema no está siendo capaz de dar respuesta a la diversidad de estudiantes que ingresan a sus aulas (Romero, Krichesky y Zacarías, 2012).

Este fenómeno por tanto, es conducente a la exclusión educativa. “Reproducir y legitimar la desigualdad social de las familias por la vía educativa de los hijos es precisamente la mayor de las injusticias educativas” (Romero, Kricheski y Zacarías, 2012: 100).

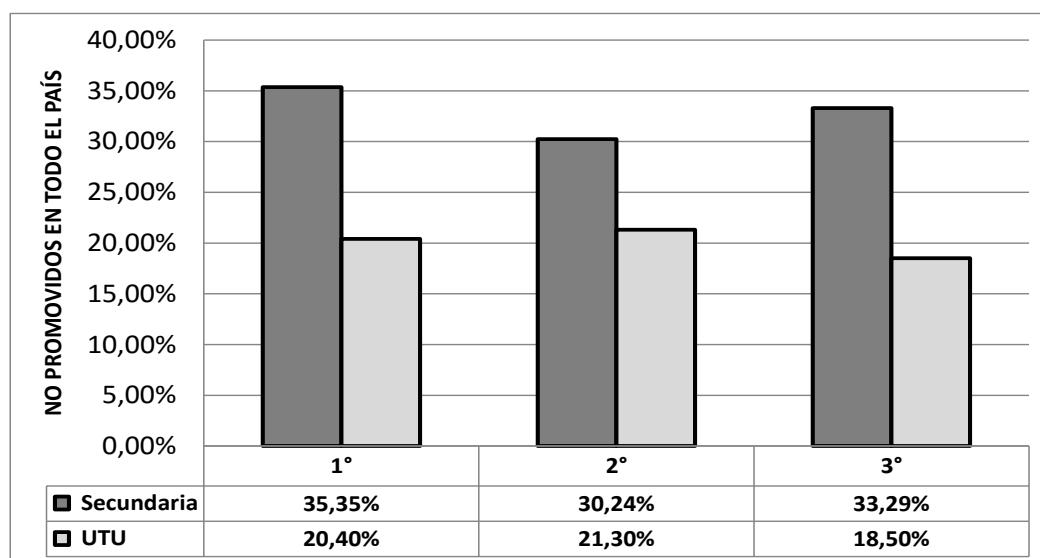
Hacia finales del siglo XX se han ido estratificando los logros educativos. A medida que en el siglo XX fue aumentando la segregación por grupos socioeconómicos, también fue creciendo la estratificación social de los resultados educativos de los diferentes grupos socioeconómicos y socioculturales. Según datos de SITEAL, basados en la Encuesta Nacional de Hogares, en 2010, la *terminalidad del nivel secundario*, es decir, el porcentaje de jóvenes de entre 20 y 22 años que terminó el secundario, es de 19% para el nivel socioeconómico bajo mientras que para el alto es de 58% (SITEAL con base en ECH del INE, 2011).

La desafilación del sistema educativo formal en la etapa del secundario, es, para Aristimuño, el problema educativo más crucial en la actualidad uruguaya. Este problema a su vez compromete inexorablemente la calidad y la equidad de nuestro sistema educativo (Aristimuño, 2009).

Esto ya lo adelantaban Kaztman y Filgueira, cuando planteaban que la vulnerabilidad social está claramente asociada con bajos logros educativos ya que estos conllevan a la pobreza. Pocos años de escolarización, limita la generación de *capacidades*, e impiden a estos jóvenes acceder a remuneraciones económicas dignas. En su informe de 2001, estos investigadores muestran que el aumento logrado en relación a los promedios generales de años de estudio completados, en la categoría de edad de 14 a 19 años, había subido de 8,2 a 8,4 años. Para ellos, este incremento es muy débil, considerado a la luz del contexto internacional, en el que actualmente las sociedades cambian vertiginosamente sus aparatos productivos basadas fundamentalmente en el conocimiento logrado (Kaztman y Filgueira, 2001). Hay que tener en cuenta que en Uruguay, a partir de la nueva Ley de Educación del 2008, la educación obligatoria incluye no solo la educación media básica, sino también la superior, totalizando así 12 años de educación obligatoria. De acuerdo a lo planteado en la Sección 4.1, acerca de la *capacidad* de empleabilidad de un joven, aquel que no acredita terminar la enseñanza formal obligatoria, ve fuertemente disminuida dicha *capacidad*.

La gráfica siguiente, evidencia los porcentajes de estudiantes que no finalizan la educación media básica (común y técnica) en el país en 2010 y 2011, resultando estos datos contundentemente negativos.

**Gráfica 5.3. Porcentaje de alumnos que no aprueban el primer, segundo y tercer año de la educación media básica (Secundaria), y la educación media técnica (UTU), total del país, en 2010 y 2011 respectivamente.**



Fuente: Anuario Estadístico del MEC-2010-Monitor Educativo del CES.

En el contexto regional, SITEAL (s/f) hace una investigación comparada del *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*, dónde muestra que, si bien Uruguay logra valores elevados en el acceso a la educación media, más de la mitad la abandona sin terminarla. En este aspecto, se diferencia del grupo constituido por países cercanos como Argentina, Brasil y Perú.

En la misma línea, Aristimuño (2009) hace una clara síntesis de este acuciente problema en Uruguay, basándose en las investigaciones de Kaztman y Filguiera (2001), de Kaztman y Rodríguez (2007) y de Cardozo (2008). Ella considera que la desvinculación es un fenómeno generador de exclusión, lo que conlleva intrínsecamente un riesgo social elevado, ya que imposibilita la acumulación de los activos necesarios para insertarse adecuadamente en la sociedad de su tiempo. No culminar los estudios secundarios probablemente conduzca a la exclusión del mundo del trabajo, lo que pone al joven en fuerte riesgo de vulnerabilidad social. Los datos para Uruguay en perspectiva comparada para fines del siglo XX muestran que:

En 1997, casi la mitad de los varones de 15 años, y tres cuartas partes de los de 18, habían abandonado los estudios en los sectores de bajos ingresos de la población, mientras que en los sectores medios y hasta los 15 años, la retención en el sistema era adecuada, y hasta llegaba a ser la más alta de los tres países considerados. En cambio, en Chile y Argentina, la diferencia en las tasas de abandono entre sectores medios y bajos era marcadamente menor. Basta tener tres porcentajes para captar la magnitud de la brecha entre Uruguay y sus vecinos, porcentajes que muestran la cantidad de varones de bajos ingresos que había abandonado los estudios a los 15 años, en 1997: en Argentina era el 21,5%, en Chile era el 18,3% y en Uruguay era el 43,9%. (Kaztman y Filgueira, en Aristimuño, 2009:4)

En 2006, se realizó en el país la Encuesta Nacional de Hogares “Ampliada”, en la que se incluyeron varios temas, tales como salud y educación que permitieron tener una visión más precisa de la realidad educativa uruguaya. A partir de ella, se redactaron varios informes, uno por cada tema investigado. En particular, el referido a la educación, resulta útil para la justificación de esta investigación. Dicho informe fue realizado por Kaztman y Rodríguez en 2006. Se buscó actualizar los datos analizados a 2014, pero no se encontró el mismo tipo de información que se produjo en el año 2006, encontrándose sí, algunos indicadores aislados que permiten inferir que la situación no ha cambiado mucho en la actualidad.

El informe de Kaztman y Rodríguez (2006) muestra clara evidencia de que existe una marcada correlación entre las condiciones socioeconómicas del hogar de origen y las trayectorias educativas de los estudiantes. Eso se repite para todos los

países de la región según datos del panorama social de América Latina de la CEPAL/OIT (2013).

Hay otro indicador de relevancia que es el género, mostrando que las mujeres jóvenes obtienen mejores resultados que los hombres en su misma franja etaria y por contexto socioeconómico.

Lo deseable para cualquier país es que todos los adolescentes, sin importar el género ni su origen social, asistan a la educación media y lo hagan con una trayectoria fluida. Para Uruguay, según datos de 2006, Kaztman y Rodríguez analizan la situación de rezago educativo en los adolescentes de 12 a 17 años y determinan que solo el 64% de los jóvenes permanece en la educación media sin rezago. Asimismo este hecho varía netamente en función del nivel socioeconómico y del género. En las posiciones extremas aparecen, por un lado las mujeres de contexto socioeconómico favorable (82% sin rezago) y por otro los varones pobres (solo 40% sin rezago). Esto significa que solo logran cursar la educación media sin rezago 4 de cada 10 varones de contexto desfavorable (Kaztman y Rodríguez, 2006).

Para demostrar que los datos de ese informe de Kaztman y Rodríguez de 2006 siguen siendo relevantes, se consultaron datos de asistencia a la educación media provistos por el Observatorio de ANEP, comparando 2006 y 2012 (tal como se muestra en la Tabla 5.2), y siendo ligeramente más alta la tasa neta en 2012 que en 2006, puede igualmente considerarse válido el análisis realizado en 2006.

**Tabla 5.2. Tasas netas de asistencia a la educación media según sexo. Total país (2006-2012)**

Año	2006	2012
Tasas Netas (12a 14 años)	67,4%	74,1%
Hombre	63,1%	71,4%
Mujer	71,7%	77,2%

Fuente: Observatorio de ANEP<sup>10</sup>.

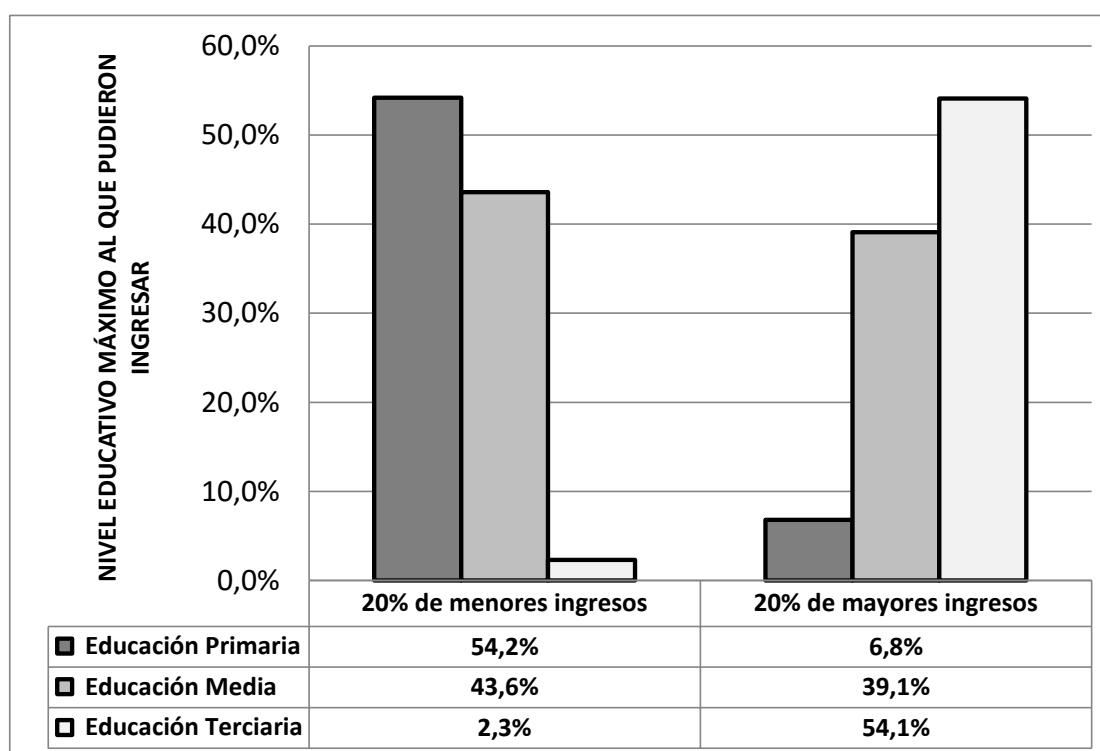
Debido a que culminar el bachillerato es fundamental no solo a la hora de avanzar a estudios terciarios, sino también para acceder a empleos estables y con remuneraciones decorosas, se midió el porcentaje de jóvenes de 20 años que lograron culminar los 12 años de escolarización de 2006:

<sup>10</sup> [http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula\\_edsecundaria.html](http://www3.anep.edu.uy/observatorio/paginas/matricula/matricula_edsecundaria.html)

*...a los 20 años, la pobreza en mayor medida, y el género en menor medida, constituyen poderosos determinantes de las posibilidades de los jóvenes de completar sus estudios medios. Cuando se suman ambos efectos las diferencias son abismales. Prácticamente la mitad de las mujeres jóvenes que viven en hogares urbanos que están por encima de la línea de pobreza completaron sus estudios en la enseñanza media (49.3%), mientras que esa meta la alcanza solamente el 6.2% de los varones pobres. (Kaztman y Filgueira, 2007: 33)*

La gráfica siguiente muestra claramente la inequidad existente en lo referente al nivel educativo máximo que pudieron ingresar los uruguayos entre 25 y 59 años en los quintiles extremos de ingreso en 2012.

**Gráfica 5.4. Nivel educativo máximo al que pudieron ingresar, las personas de 25 a 59 años en Uruguay en los quintiles extremos de ingreso (que ingresen al ciclo no significa que lo hayan podido terminar) para el total del país en 2012.**

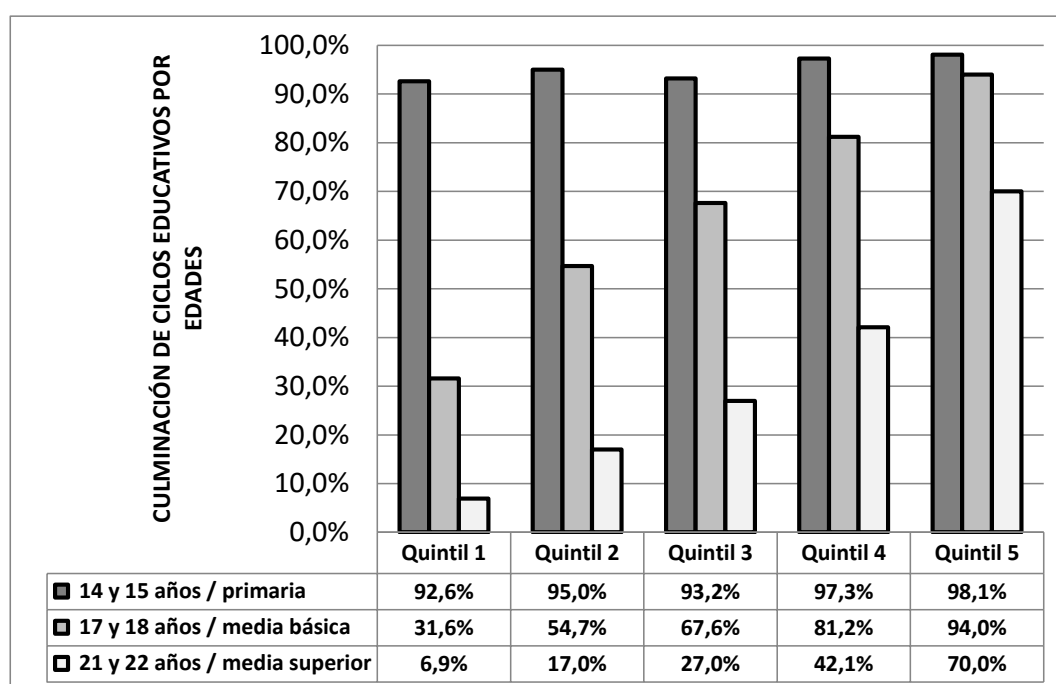


Fuente: Elaboración del MEC en base a la ECH del INE (2012).

NOTA: Las categorías de nivel educativo denotan acceso al ciclo y no necesariamente culminación del mismo.



**Gráfica 5.5. Culminación de ciclos educativos por edades y quintil de ingreso, en 2010.**



Fuente: Observatorio FUNDAPRO de la Educación – 2010<sup>11</sup>.

De acuerdo a esta gráfica de 2010, lo más preocupante resulta de ver los resultados según el nivel socio-económico de los uruguayos. Si bien el 94% de la población del quintil más alto de ingresos termina la educación media básica, solo lo logra el 32% de la población del quintil más bajo de ingresos. La brecha es aún mucho mayor si se pone el foco en el Bachillerato, ya que solo el 7% de los jóvenes más pobres consiguen finalizarlo y acreditar, en contraste con el 70% de los jóvenes más ricos que logra culminarlo con éxito.

Tabaré Fernández define la desafiliación como

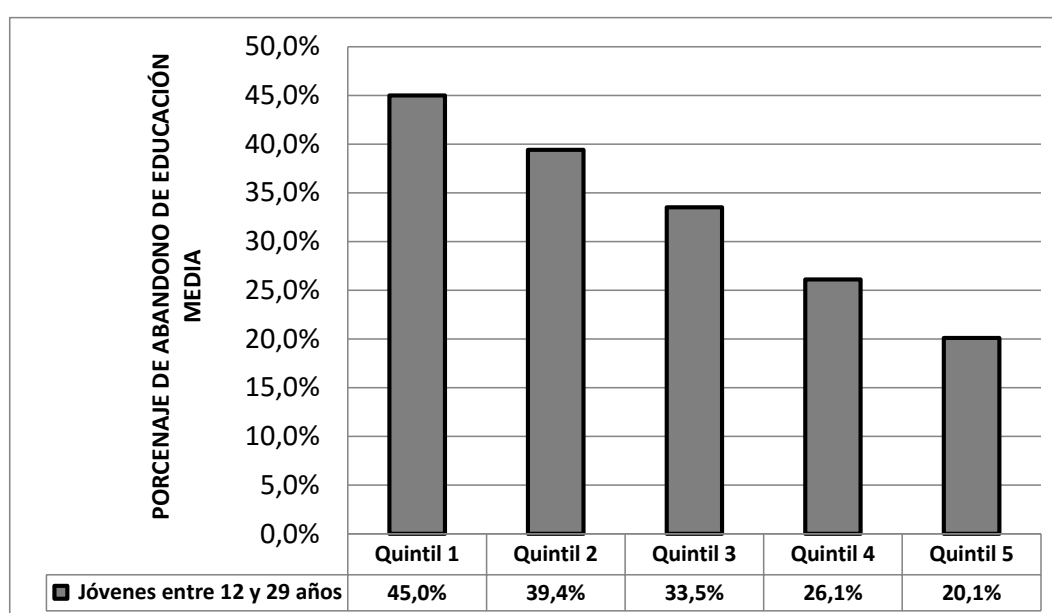
... una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (Fernández, 2010:25)

<sup>11</sup><http://educacion.observatoriodfundapro.com/culminacion-de-ciclos-educativos-por-quintil.html>  
- ECH 2010

Resulta acuciante entonces para el sistema educativo uruguayo enfrentar y generar cambios estructurales en pos de resolver este problema del rezago y del abandono en la etapa de los seis años de la educación media obligatoria, particularmente en los quintiles de más bajos ingresos.

Y para dejar más claro aún el panorama de desigualdad educativa del Uruguay, se presenta la siguiente gráfica que muestra el abandono de la educación media en función del contexto socioeconómico.

**Gráfica 5.6. Porcentaje de alumnos entre 12 y 29 años que abandonaron la educación media en todo el país por quintil de ingresos, en 2010.**



Fuente: Observatorio FUNDAPRO de la Educación – 2010<sup>12</sup>

Por otro lado, si se analiza la *capacidad* de innovar en materia educativa en el país, buscando mejorar esta situación, las investigaciones empíricas han pasado del optimismo inicial de las últimas décadas del siglo XX, en las que se coincidía en la confianza en la *capacidad* interna basada en factores propios de cada centro educativo para llevar adelante con éxito las innovaciones, a un realismo actual que indica que existe un techo para lo que los centros pueden lograr por sí mismos (Aristimuño, 2010). Este relativo pesimismo de las investigaciones del siglo XXI, se basa en hallazgos que coinciden en que, si bien el centro tiene cierta *capacidad*

<sup>12</sup><http://educacion.observatoriodfundapro.com/culminacion-de-ciclos-educativos-por-quintil.html> - ECH 2010

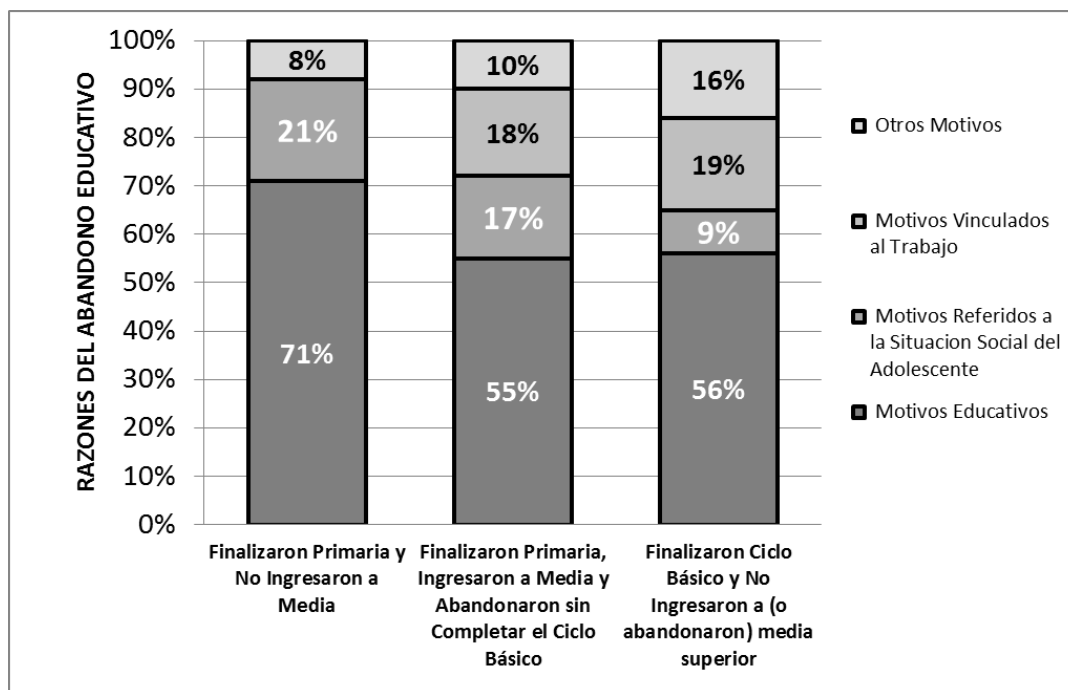
propia de implementar bien las innovaciones, esa *capacidad* se ve limitada, acotada, por el sistema educativo central. Este le impone cosas tales como un *curriculum* normalizado, rígido, de corte “contenidista” y a la vez otorga muy poca autonomía como para que el centro pueda adaptarse a las necesidades y características de sus propios estudiantes (Aristimuño, Kaztman y Monteiro, 2005; Aristimuño y Lasida, 2003; Baracchini, 2005; Bentancur, 2005; Pérez Aguirre, 2011). Esto ha dado por resultado una educación media pública no inclusiva, ya que, para los adolescentes de nivel socioeconómico bajo, resulta expulsiva y generadora de rezago estudiantil.

En Uruguay existe una amplia cobertura de educación pública (laica y gratuita, consagrada como derecho de todos los niños, niñas y jóvenes desde los 3 años hasta finalizar la carrera de grado universitario), pero ese recurso no está dando respuesta a las necesidades de los más pobres, ya que si bien, tienen derecho a asistir, esta escuela pública *normalista*, estandarizada, de *curriculum* cerrado, está resultando incapaz de retener a los jóvenes de bajo capital sociocultural. Se deduce entonces que el sistema está resultando inequitativo, ya que si bien esos jóvenes tienen el derecho, no pueden sostenerse y permanecer en ese sistema hasta culminar su educación básica, por tanto, el sistema educativo no está generando esa *capacidad* en esos jóvenes. Ese *normalismo* oficial, que deben cumplir prescriptivamente todos los centros educativos públicos del país, sólo resulta sostenible para jóvenes de mayor nivel sociocultural.

En la gráfica 5.7 se visibilizan las razones por las cuales los adolescentes desertan del sistema educativo. Esta gráfica muestra, destacándose en las columnas más oscuras, que los motivos por los que hoy más desertan los jóvenes del sistema educativo no son principalmente problemas económicos, ni la necesidad urgente de salir a trabajar o de cuidar niños en casa, sino fundamentalmente la falta de interés en estudiar. Más bien parece que se juntaran dos razones: el sentir de los jóvenes de que lo que se enseña en la Secundaria no resulta pertinente para su vida y por tanto deciden que les vale más la pena buscar trabajo, aunque finalmente no lo consigan o este resulte ser muy precario. El informe de SITEAL (2009), de alcance continental, alerta que los jóvenes en este momento entienden que lo que se enseña en la escuela no les resulta de interés. Vale destacar que no solo a los niños/adolescentes de contextos socioeconómicos bajos les resulta de escaso interés lo que enseña el sistema educativo formal, sino en general a todos, pero la diferencia está en que los padres de mejores contextos obligan a sus hijos a permanecer, porque tienen claro la libertad futura que finalizar la educación obligatoria les va a dar. Si la escuela pública no compensa esa diferencia de cultura de los hogares, se condena a estas nuevas generaciones a replicar la pobreza de

origen. Necesariamente deben existir políticas educativas compensatorias si la escuela obligatoria busca la equidad para sus estudiantes.

**Gráfica 5.7. Razones del abandono educativo en adolescentes y jóvenes uruguayos**



Fuente: De Armas, G. y Retamoso A. (2010). La universalización de la educación media en Uruguay. Montevideo: UNICEF

Asimismo, tomando los resultados de la Encuesta Continua de hogares de ocho países (Bolivia, Chile, Costa Rica, Panamá, Honduras, Panamá, Paraguay Y Republica Dominicana) el BID hace un estudio para poder ver la razón principal por la que los adolescentes de entre 13 y 15 años desertan del sistema educativo y halla que esa razón es la falta de interés a lo que el sistema educativo enseña. Los jóvenes consideran que lo que allí se enseña no los prepara necesariamente para un futuro mejor (Cabrol, Manzano y Conn, 2014). Este hallazgo coincide con lo que Filardo (2008) detectó a partir de la Encuesta de Juventudes en Uruguay.

Es decir tanto las investigaciones del BID, como las de SITEAL, como la de Filardo, como la de De Armas y Retamoso, coinciden en que la principal causa de abandono de la enseñanza secundaria es la falta de interés por lo que el sistema educativo enseña. Esto necesariamente debe desembocar en una urgente reflexión en torno a un sistema de políticas educativas destinadas a generar Justicia Social.

Pero además, en Uruguay se agrega el hecho de que en lo laboral, hay escaso reconocimiento a la diferencia en los años estudiados, es decir, el diferencial de retorno por haber completado tres o seis años de secundaria no es demasiado alto comparado con otros países, quitándole así interés a los jóvenes en hacer el esfuerzo por culminar sus estudios (Lasida en conferencia del Rotary Internacional, Punta del Este, 2013; Patrón, 2008).

Para mirar este hecho desde la perspectiva del enfoque de las *capacidades*, hay que ser cuidadoso, ya que el asunto de la libertad de elección en educación debe verse desde una perspectiva etaria, donde prima la importancia de que los niños y adolescentes construyan su libertad adulta futura, y eso solo lo podrán adquirir generando *funcionamientos* durante su etapa de educación obligatoria (Verhoeven, Orianne y Dupriez, 2007).

Desde el enfoque de las *capacidades*, el criterio sería que los niños y adolescentes pueden ejercer el derecho a elegir lo que les resulta valioso, siempre y cuando esa elección actual produzca un aumento de su *capacidad* de elección y un incremento de sus *capacidades* en el futuro. Con todo lo difícil que resulta dirimir el tema de la libertad de elección en el ámbito educativo, desde la intrínseca asimetría del accionar educativo, parecería necesario definir al menos unas *capacidades* medulares básicas en el campo de la educación. Estas serían imprescindibles ya sea que los niños/ adolescentes las escojan o no.

Lo que debería orientar la obligatoriedad de la educación formal básica para todos los niños/ adolescentes, es la necesidad de que ellos deben permanecer en la etapa hasta desarrollar *capacidades* que les permitan convertirse en adultos autónomos en el futuro y que les habiliten, cuando crezcan, a realizar genuinas y valiosas elecciones para vivir la vida que ellos desean (Saito, 2003, Unterhalter, Vaughan y Walker, 2007).

Esta tesis está enfáticamente de acuerdo con lo planteado por las autoras antes mencionadas, pero a la vez sostiene con igual vigor que el sistema educativo formal uruguayo no está resultando “capacitante” para los niños/ adolescentes. No solo porque no logra retenerlos en el sistema sino porque a los que retiene no los está ayudando a generar los *funcionamientos* necesarios para esta década del siglo XXI. Un *currículum* centralizado y descontextualizado, centrado en los contenidos, con una evaluación centrada básicamente en la estrategia de la evocación de lo dado por el docente en una clase magistral, no está formando a los estudiantes para gestionar la superabundancia de información, para transformar la información en conocimiento, para resolver problemas auténticos del mundo real (complejos y abiertos), para trabajar en colaboración, para comunicarse en forma efectiva y mucho menos para lograr la *competencia digital*.

Todo esto conspira contra la permanencia de los adolescentes en la educación secundaria y además, a los estudiantes que permanecen hasta terminar la educación obligatoria, no los capacita para poder hacer en el futuro, elecciones genuinas. En definitiva, la oferta educativa formal actual uruguaya no está ampliando lo suficiente la libertad de elección que de adultos van a tener los estudiantes que pasan por sus aulas.

A la luz del enfoque de las *capacidades*, ¿qué se necesita para que una política educativa resulte realmente “capacitante”, es decir, que sea una política que busque desarrollar *capacidades* en todos sus ciudadanos? Y ¿en qué medida la política educativa se ocupa de los factores de conversión de los recursos en *funcionamientos*, de sus estudiantes?

En respuesta a estas preguntas la investigadora coincide con lo planteado por Verhoeven, Orianne y Dupriez (2007) que sostienen que una política educativa que busca la Justicia Social desde el enfoque de las *capacidades*, debería claramente:

- tener en cuenta no solo los recursos brindados y a los que todos pueden acceder, sino las “realizaciones efectivamente logradas” (*funcionamientos*). Estos *funcionamientos* serían los aprendizajes escolares logrados.
- asimismo prestar atención no solo a los recursos, sino a los factores de conversión individuales, sociales y ambientales, que habilitan a un estudiante a poder utilizar efectivamente los recursos educativos tanto materiales, como pedagógicos o curriculares. Esto implica no centrarse únicamente en los talentos individuales, sino también en variables sociales que contribuyen u obstaculizan la construcción de *capacidades*. Por tanto, es necesario tener en cuenta los factores ambientales que determinan las oportunidades educativas verdaderamente disponibles para los estudiantes (Verhoeven, Orianne y Dupriez, 2007).
- prestar atención a la libertad de elección de los niños/ adolescentes, con todo lo debatible que puede resultar esto en el ámbito educativo, tal como se explicó en la página anterior.

### **5.3. LO QUE LAS PRUEBAS PISA EVIDENCIAN**

Los resultados de la evaluación internacional de estudiantes PISA 2012, brinda evidencias acerca de las competencias logradas por los estudiantes de 15 años que están dentro del sistema educativo. En particular para este estudio los resultados que más interesan son los relativos a los estudiantes de contexto socio cultural muy desfavorable (7,8% del total de evaluados) y desfavorable (34,8% del total de evaluados en 2012) (Tabla 1 del Anexo en ANEP 2013).

En esta evaluación 2012 los resultados arrojan que en matemáticas, el 56% de los estudiantes de 15 años están por debajo del nivel 2 de desempeño y el 47% está por debajo del nivel 2 en lectura y en ciencia (Tabla 5.3, a partir del Cuadro 10 del Anexo en ANEP, 2013).

Cabe aclarar que PISA define para las áreas, seis niveles de competencia siendo el nivel 6 el más alto, y 1 el más bajo. Al nivel 2 de desempeño en cada área en particular, PISA lo define como el umbral de competencias en el que se supone que los alumnos recién pueden empezar a usar sus destrezas para aprender y a transferir lo aprendido a situaciones auténticas (ANEP, 2013). O sea que el nivel 2 es el grado mínimo necesario para que los estudiantes puedan participar adecuadamente en la sociedad que les toca vivir (OECD, 2013).

Los porcentajes anteriormente citados se incrementan mucho al desagregar los resultados por nivel socioeconómico, tal como se puede apreciar en la tabla 5.3.

En lo que respecta a la competencia de resolución de problemas, Uruguay quedó entre los tres países de menores puntajes de entre los 44 países que participaron, siendo 500 puntos el puntaje de la OCDE (OECD, 2013). Solo el 42% de los jóvenes lograron llegar al nivel 2 en la resolución de problemas, lo que implica que la mayoría de los estudiantes uruguayos de 15 años no son capaces de enfrentar con éxito una situación no repetitiva y resolverla.

**Tabla 5.3. Porcentaje de estudiantes por debajo del nivel 2 de desempeño en las áreas curriculares según entorno socioeconómico del centro educativo. PISA 2012**

Porcentaje de estudiantes ubicados por debajo del nivel 2 según el entorno Socio Económico del Centro	Matemática	Lectura	Ciencias
Muy desfavorable	89,2%	81,2%	77,7%
Desfavorable	75,4%	65,5%	65,8%
Medio	54,3%	43,3%	44,3%
Favorable	34,4%	28,6%	25,9%
Muy favorable	13,0%	8,3%	9,8%
Brecha por entorno	76,2%	72,9%	67,9%
Total	56,0%	47,0%	46,9%

Fuente: Cuadro 10- Anexo del Informe Preliminar Pisa 2012 Uruguay (ANEP, 2013: 88).

Estos niveles de desempeño resultan altamente preocupantes a la hora de pensar en el tránsito entre el sistema educativo y el mundo laboral, ya que está mostrando que el ciclo básico de la educación formal no está formando ciudadanos competentes para los requisitos actuales de la mayoría de los trabajos del siglo XXI, donde la *capacidad* de resolver problemas inéditos, resulta una competencia clave, ya que los trabajos rutinarios, cada vez más son realizados por máquinas y no por personas.

Se podía tener la esperanza de que el ciclo superior de enseñanza media fuese capaz de compensar esas carencias en las competencias detectada por PISA pero dado el escaso porcentaje de jóvenes que lo culmina, y en particular, de contextos desfavorables que lo terminan, en el mejor de los escenarios, de poco serviría si se considera el total de los jóvenes del país.

Otra de las características que en general son muy valoradas en el ámbito laboral por los empleadores, se refiere a la responsabilidad frente al trabajo, por ejemplo no ausentarse y no llegar tarde. PISA también evalúa el nivel de compromiso con y el centro educativo. A este respecto, puede tenerse en cuenta lo que PISA mide en relación al ausentismo y a las llegadas tarde, dos semanas previas a la prueba. Los resultados arrojan que el 59% declaró haber llegado tarde, al menos una vez, sin estar autorizado, en las dos semanas anteriores a la prueba (porcentaje mayor al de todos los países intervinientes) y el 24% faltó al menos una vez sin autorización en ese mismo lapso (ANEP, 2013). Estos porcentajes, que son altos, normalmente son más elevados en contextos socioeconómicos desfavorables, por lo que es importante que se elaboren estrategias para revertir este fenómeno si se quiere formar ciudadanos que se adecuen a las exigencias del futuro mundo laboral en el cual es fundamental que se inserten.

ANEP vincula los resultados en el desempeño en matemáticas con el ausentismo de los estudiantes y encuentra una correlación positiva, es decir los estudiantes que presentan mayores niveles de ausentismo son los de peor desempeño en matemáticas. Es decir nadie puede dudar que el buen desempeño en matemáticas como competencia transversal favorece la *capacidad* de desenvolverse en cualquier tipo de empleo, por tanto esa correlación muestra que el formar estudiantes motivados, que no se ausenten en las aulas tiene un doble beneficio: se logran actitudes favorables hacia el trabajo, mejora el desempeño en un área fundamental como es la matemática y también repercute virtuosamente en el desempeño laboral.

Otra de las actitudes más valoradas por los empleadores hoy en día en base al estudio de Playfoot y Hall (2009), es la *capacidad* de ser flexible y trabajar bajo presión. Para saber si el sistema educativo uruguayo está formando jóvenes



competentes en este sentido, puede considerarse la variable “ansiedad” que mide la prueba PISA. Los resultados 2012, muestran que el 77% de los estudiantes se preocupa con frecuencia pensando que va a presentar dificultades en matemáticas, un 78% le preocupa tener bajas calificaciones en dicha asignatura, mientras que un 42% manifestó ponerse muy tenso cuando enfrenta a pruebas de matemáticas. Estos promedios resultan más altos que los de la mayoría de los países de la OCDE (OECD, 2013).

En suma, la evaluación de las pruebas PISA 2012, arroja resultados promedio preocupantes acerca de las competencias básicas de los uruguayos de 15 años, mostrando además una gran inequidad de acuerdo al nivel socioeconómico. Eso compromete seriamente las posibilidades de los adolescentes de bajos recursos, de conseguir un empleo formal en el mercado de trabajo, ya que se evidencia que esos jóvenes no poseen las competencias mínimas necesarias para la empleabilidad.

#### **5.4. LA BRECHA DIGITAL EN EL URUGUAY A SIETE AÑOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO 1 A 1**

La dignidad de los hombres no se mide por lo que tienen, sino por lo que son. Y, en primer lugar, han de ser libres. Porque la vida sin libertad no tiene sentido.... Han de ser libres, pero también han de ser iguales. Porque así como los derechos son la ética de la democracia, la igualdad es la ética de la libertad... Pero el Plan CEIBAL va mucho más allá... es una verdadera revolución en términos educativos y en materia de igualdad de oportunidades de acceso de los niños uruguayos... (Presidencia de la República, 2010:1)

Paralelamente, Uruguay lleva implementando desde mayo 2007, dentro del Programa de Equidad para el Acceso a la Información Digital (PEAID), el Plan CEIBAL, que es la aplicación del Modelo 1 a 1 (OLPC<sup>13</sup>) a escala nacional. Ha hecho una gran inversión económica en tecnología con la compra de 1.000.000 de netbooks<sup>14</sup>, llamadas XO, para la totalidad de educación básica pública, y en dotar a todas las escuelas primarias y secundarias de conectividad, de recursos humanos en asesores tecnológicos, de mantenimiento de las XO, y (en mucha menor medida) en costear horas de formación para los maestros. El modelo de integración del Plan CEIBAL es el de “una netbook por alumno” (OLPC). Es decir

---

<sup>13</sup> Sigla que significa “One Laptop per Child”, organización fundada por N Negroponte que dio origen a las muchas iniciativas latinoamericanas de dotar a cada estudiante de las escuelas públicas de una netbook.

<sup>14</sup> Entre 2007 y 2013.

que dota a cada estudiante y cada docente de la enseñanza básica pública de Uruguay con una netbook. Una característica importante del Plan es la de otorgar la propiedad de los equipos a los alumnos. Por tanto, llevan la netbook a la escuela y luego regresan con ella a su hogar, logrando así, tener libre acceso al equipo durante el resto del día.

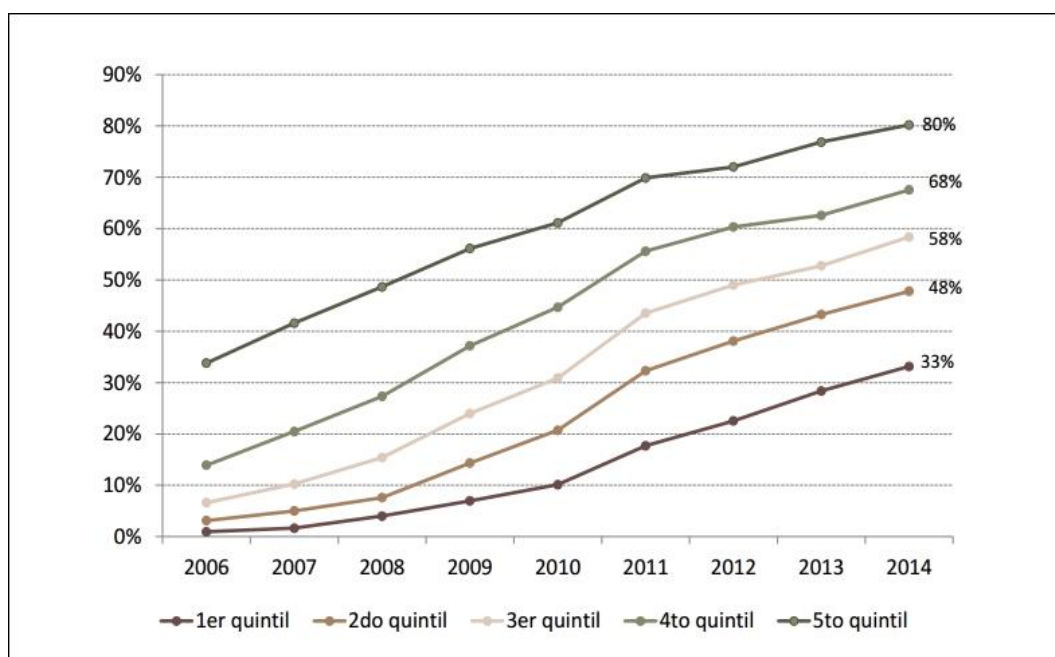
Este Plan que nace dentro del Plan de Equidad creado en el primer gobierno de izquierda de la historia del país, demuestra una intencionalidad de aplicar el “principio de la diferencia” de Rawls (1971) en la medida en que no se hace una distribución igualitaria entre todos los estudiantes sino que se dota “desigualmente” de TIC a los alumnos y sus escuelas para generar Justicia Social a partir de “darle más al que menos tiene”: se entregaron netbooks gratis y se puso conectividad a Internet en las escuelas públicas y no en las privadas.

Bolívar (2012) plantea que si bien algunos servicios públicos debieran distribuirse entre todos por igual, y pone el ejemplo evidente del derecho a la educación, también señala que casos como la distribución de netbooks gratuitas no está exento de controversia, ya que “cuanto mayor es la escasez y la desigualdad entre las personas, más importante es la aplicación de criterios de Justicia Social de los recursos públicos” (Bolívar, 2012:13). Por razones de “escasez” de recursos, para los estudiantes de las escuelas privadas, acceder a las netbooks tiene un costo diferencial que va a aumentando en proporción de acuerdo al monto de la cuota que pagan los alumnos por asistir al colegio. Este hecho generó en la sociedad uruguaya bastante controversia.

También se observa una atención desigual en la forma en cómo se distribuyó la tecnología: comenzó en el interior del país, tradicionalmente más desatendido, para irse acercando a la capital, siendo esta última la que entró más tarde al Plan CEIBAL.

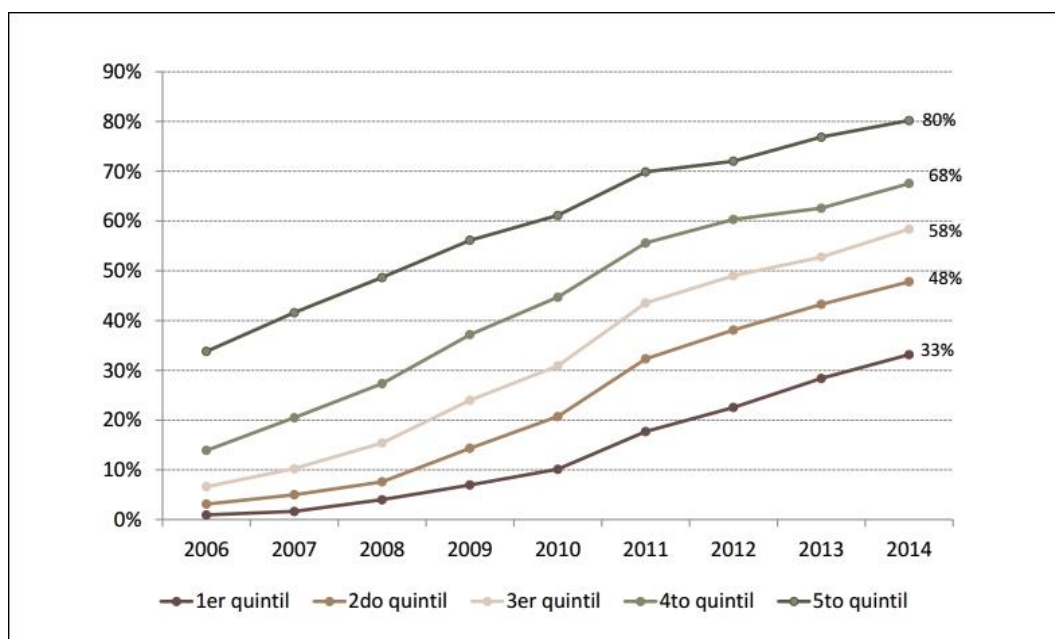
Varios estudios evidencian que el Plan CEIBAL ha logrado abatir la *brecha de acceso* a las TIC (Fullan, 2013; Informe de Evaluación y Monitoreo del Plan CEIBAL, 2009, 2010, 2011, 2012, 2015). Las gráficas 5.8 y 5.9 demuestran este hecho.

**Gráfica 5.8. Acceso a netbook, según quintiles de ingreso per cápita en el total del país. En % de hogares**



Fuente: Informe de Contribución de Plan CEIBAL a la reducción de la brecha digital- Abril 2015.

**Gráfica 5.9. Acceso a Internet, según quintiles de ingreso per cápita en el total del país. En % de hogares.**



Fuente: Informe de Contribución de Plan CEIBAL a la reducción de la brecha digital- Abril 2015.

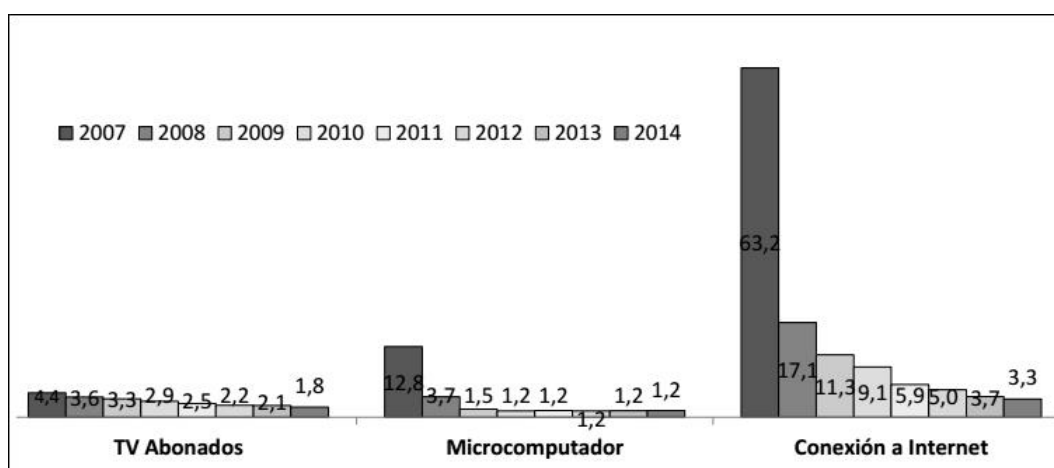
En la gráfica 5.8 se observa cómo se reduce la diferencia de acceso a netbooks entre el quintil de menores ingresos (es el que comienza más abajo en el eje vertical) y el quintil de mayores ingresos (es el que comienza más arriba en el eje vertical) entre 2006 (antes del Plan CEIBAL) y 2014, observándose la mayor disminución de la brecha en 2010 (a 3 años del Plan CEIBAL).

La brecha se calcula dividiendo el acceso que tiene el décimo decil de ingresos y el primer decil de ingresos.

La gráfica 5.9 muestra la reducción de la brecha en el acceso a Internet entre el menor (es el que comienza más abajo en el eje vertical) y el mayor quintil de ingresos (es el que comienza más arriba en el eje vertical), entre 2006 y 2014. Esta brecha no se reduce tanto, ya que CEIBAL no ha puesto conectividad gratis en las casas sino en las escuelas y en muchas plazas públicas, de tal forma que los niños/jóvenes puedan conectarse cerca de su casa

La brecha se calcula realizando el cociente entre el acceso que tiene el último quintil con relación al acceso del primer quintil de ingresos. Como se puede observar, todas las brechas se han reducido, siendo la menor la de tenencia de netbook en el hogar en el año 2012. Queda así demostrado que casi no existe brecha desde 2010 en el acceso a netbooks (si el cociente da 1 significa que no hay brecha) y que la brecha de acceso a Internet, si bien persiste, se ha reducido notoriamente entre 2008 y 2014 (CEIBAL, 2015).

**Gráfica 5.10. Brechas de acceso a TIC entre 2008 y 2014**

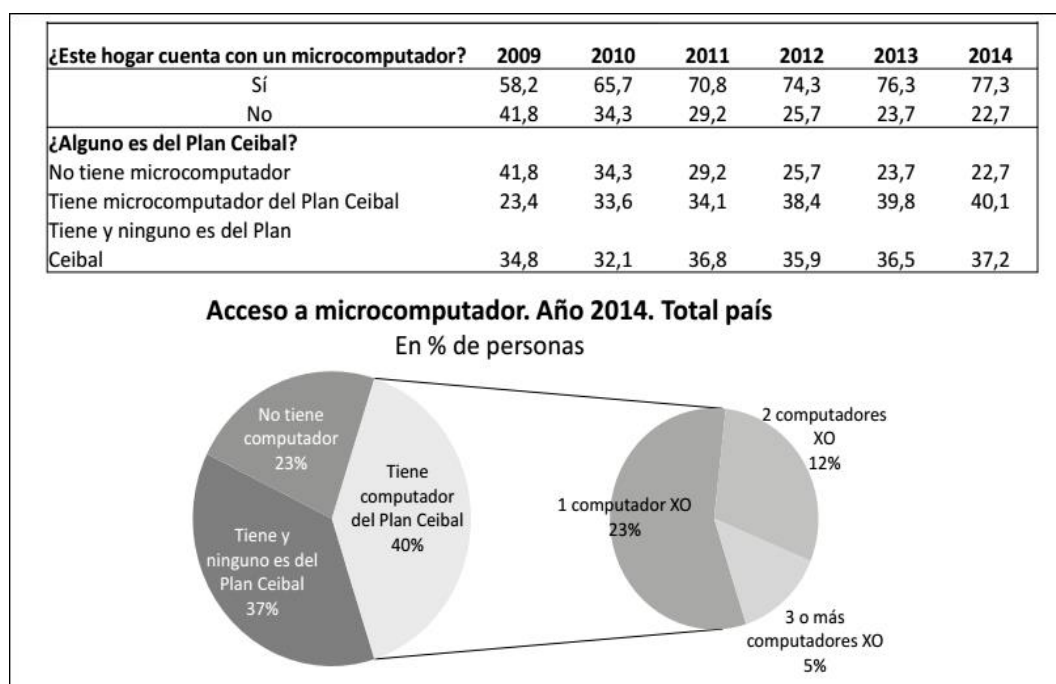


Fuente: Informe de Contribución de Plan CEIBAL a la reducción de la brecha digital – Abril 2015.

Es necesario mostrar además la influencia que tuvo CEIBAL en la disminución de la brecha, ya que puede pensarse que el acceso a las netbooks a partir de 2010 pudo haberse debido a otras causas ajenas a CEIBAL. La siguiente gráfica exhibe que el mayor acceso es, efectivamente, gracias al Plan.

Es en este sentido en que el Plan CEIBAL se inscribe dentro de una política de equidad, pero se hubieran requerido estrategias de *redistribución* de recursos más profundas, ya que por ejemplo, es en los contextos desfavorecidos donde existe mayor número de netbooks rotas, ya que el contexto familiar y social no apoya a estos niños a cuidarlas. Siendo los alumnos de estos contextos en los que se esperaba mayor impacto del Plan, al ser la única vía de acceso a las TIC, aparece claro que se necesita que, del punto de vista del recurso tecnológico, el sistema central provea mantenimiento ágil y sostenido de las XO, porque de lo contrario los docentes van perdiendo motivación y entusiasmo, desgastados por el esfuerzo que demanda organizar la clase con pocas netbooks (Pérez Aguirre, 2011).

**Gráfica 5.11. Acceso a netbook del Plan CEIBAL en el total del país, en % de personas en 2014**



Fuente: Informe de Contribución de Plan CEIBAL a la reducción de la brecha digital Mayo 2015.

Debido a que hay amplia evidencia empírica de que las XO se rompen fuera de la escuela, se cuestiona, no sin pesar y reconociendo que dicho cuestionamiento

plantea un dilema ético, si en estos contextos tan desfavorables es conveniente que durante el año escolar, el niño lleve la XO a su hogar. ¿No sería mejor implementar una estrategia de que la XO de un niño, luego un determinado número de roturas, permaneciera en la escuela durante el año lectivo, para asegurar que el niño la tenga para el trabajo en la escuela y los recreos? La otra alternativa que aparece como solución a este problema, aunque conlleva otras dificultades de organización del tiempo escolar, sería aumentar considerablemente la cantidad de netbooks “de respaldo” que poseen las escuelas de contexto sociocultural desfavorable (Pérez Aguirre, 2011).

En palabras del Presidente de la República en ejercicio en ese momento, Dr. Vázquez (2008),

...los principios estratégicos que encierra este proyecto es la equidad, igualdad de oportunidades para todos los niños y todos los jóvenes, la democratización del conocimiento, también de la disponibilidad de útiles para aprender y de un aprendizaje, no sólo en lo que respecta a la educación que se les da en la escuela, sino aprender él mismo a utilizar una tecnología moderna. (Discurso del Presidente del 14/12/06 para el lanzamiento del PEAI)

Lugo y Kelly (2010), en un documento que compara el panorama regional de la integración de TIC en educación, dicen:

Uno de los programas más importantes, en términos de inversión, política TIC, compromiso de continuidad, y que se halla en la Etapa de Integración Avanzada es el “Plan CEIBAL”, desarrollado en Uruguay. (Lugo y Kelly, 2010:10)

Pero, a pesar de ello, hay muchas evidencias de que los docentes están subutilizando la tecnología, de que han modificado muy poco la forma de enseñar a partir de la llegada de las XO. El asunto que preocupa es la dificultad de implementar el uso de las TIC integradas al curriculum, no por falta de equipamiento tecnológico, sino porque las XO no se usan con toda la potencialidad educativa que dicha tecnología tiene como herramienta pedagógica y como generadora de *competencia digital*. La sensación, a nivel de medios de opinión pública, es que estas dificultades parecen agudizarse más aún en la educación media básica que en la escuela primaria.

Hasta ahora ha habido escasas investigaciones específicas publicadas sobre el Plan CEIBAL en educación media básica. Una encuesta oficial realizada en 2011 a docentes de Educación Media pública sobre *Acceso, dominio y uso de herramientas TIC*, arroja datos de uso aún muy escaso de las netbooks XO en las aulas (Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL, 2011). También, los hallazgos de una investigación publicada en agosto de 2013, por el Instituto de

Economía de la UDELAR (Universidad de la República), confirman el escaso uso de la XO en la enseñanza secundaria (de Melo, Machado, Miranda y Viera, 2013).

En opinión de Tedesco, todo lo relativo a la “brecha digital” define la posible inclusión o exclusión social:

...si bien es cierto que la inclusión de las TIC puede modificar el proceso de enseñanza y aprendizaje, debemos partir de la base de que hoy el ciudadano que no maneje las nuevas tecnologías de la información, tiene muchísimas posibilidades de quedar excluido. Este mismo papel jugó la alfabetización hace algunos siglos atrás.... Entonces propiciar la universalización del dominio de las TIC forma parte de un proyecto democrático. Ahora bien, conocerlas no garantiza la inclusión social; sin embargo sin dicho conocimiento es seguro que se producirá exclusión. Estamos en una situación en la cual si bien es necesario reconocer que no todo se puede enseñar con las TIC, todos debemos conocer su manejo. (Tedesco, 2008:26)

Tedesco continúa afirmando que la inclusión de las TIC no es una garantía de mejora del aprendizaje y que eso depende fundamentalmente del colectivo docente, que es muy heterogéneo, y que hay respuestas de los maestros y profesores que van desde el estar “horrorizados”, pasando por el prejuicio, hasta llegar al entusiasmo. Pero acá lo importante es que es un desafío *sistémico* que debe cambiar los estilos de enseñanza y aprendizaje (Tedesco, 2008).

Vale decir que este autor también advierte una perspectiva diferente de los riesgos que la inclusión de la TIC supone, ya que no son las TIC las que nos auxilian a la hora de co-construir los aprendizajes y a respetar las diferencias. Citando a Castells explica que lo paradójico de este tiempo es que a la vez que estamos más conectados, al mismo tiempo se genera más segmentación social, ya que en general el entorno tecno social tiende a juntar a los iguales y a separar a los que son distintos, eso se ve claramente en los grupos que se arman en las redes sociales a través de Internet. Y eso constituye un nuevo reto que debe ser trabajado desde el aula.

Según Tedesco (2008), este fenómeno va unido a corrientes que no son de las TIC, sino que son tendencias sociales. Si la sociedad se segmenta cada vez más, es razonable pensar que las TIC sigan ese proceso. Si se quiere mejorar la convivencia social en la diversidad, se debería tener un proyecto educativo y cultural con respecto al uso de las TIC, que deliberadamente busque ese objetivo.

Además de la vasta cobertura que ofrece el Plan CEIBAL, la reciente "Encuesta Usos de las Tecnologías de la Información y Comunicación" correspondiente a 2013 y que realiza el Instituto Nacional de Estadística arroja resultados interesantes. En el trimestre previo a que se llevara adelante el estudio, el 83% de

los uruguayos había utilizado un teléfono móvil y aproximadamente la tercera parte de los que usaron (31,1%) lo hizo por medio de un teléfono inteligente o "Smartphone". Sin duda, hoy el "Smartphone" es un dispositivo de relativo bajo costo, al que accede la mayoría de los jóvenes y que encierra una enorme potencialidad para acceder a redes para el auto aprendizaje, ya que el joven, a través de ese dispositivo, si sabe usarlo en toda su *capacidad*, puede construir su propio entorno personal de aprendizaje (PLE= Personal Learning Environment), como plantea la Teoría del Conectivismo.

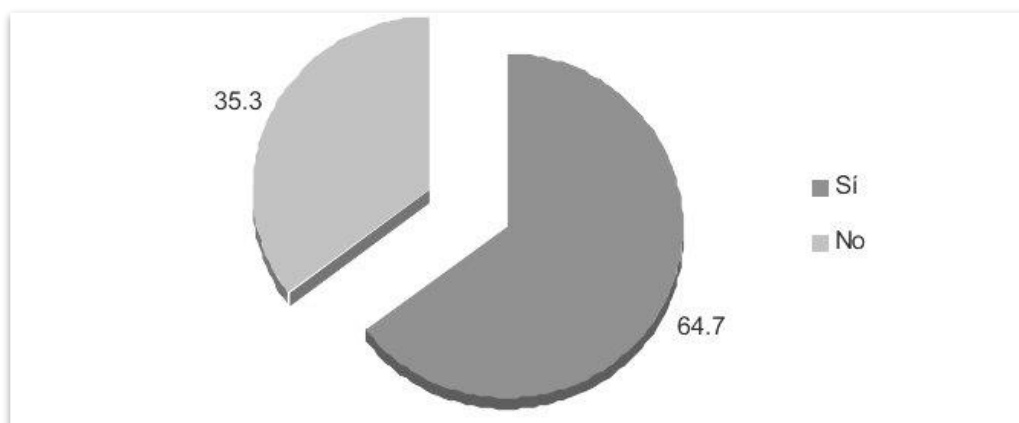
Por otro lado, los datos desagregados de esa misma encuesta por nivel educativo muestran que el uso del computador es menor entre quienes han llegado solamente a terminar la enseñanza primaria (46,2%) en comparación con las personas que llegaron al nivel de enseñanza secundaria o técnica (alrededor de 76% en ambos casos) o a la enseñanza terciaria (93%). La principal razón que las personas aducen para no haber usado un computador es la ignorancia acerca de cómo se maneja (42,6%). En segundo lugar aparece la falta de interés o necesidad (24,7%) y por último, el no contar con dicho dispositivo en su casa (15,6%). Como se puede apreciar, si se agrupan las dos principales razones del no uso de una herramienta tan potente para el aprendizaje como un computador, casi el 70% de los uruguayos en 2013 no lo usan por no haber tenido la posibilidad de descubrir la *capacidad* latente que brinda para mejorar la calidad de vida de las personas.

Asimismo, la encuesta muestra que dos de cada tres uruguayos utilizan Internet diariamente (se incrementa en un 11% con respecto a los informado en 2010) y la gran mayoría (93,3%) se conecta mínimamente una vez a la semana. Se confirma que Facebook es la red favorita de los usuarios de redes sociales (98,8%) sin distinciones, no importa la edad, ni nivel educativo o el ingreso del hogar del usuario.

Los datos más relevantes publicados en octubre 2014 de esa encuesta, se sintetizan en las gráficas 5.12 a 5. 16.

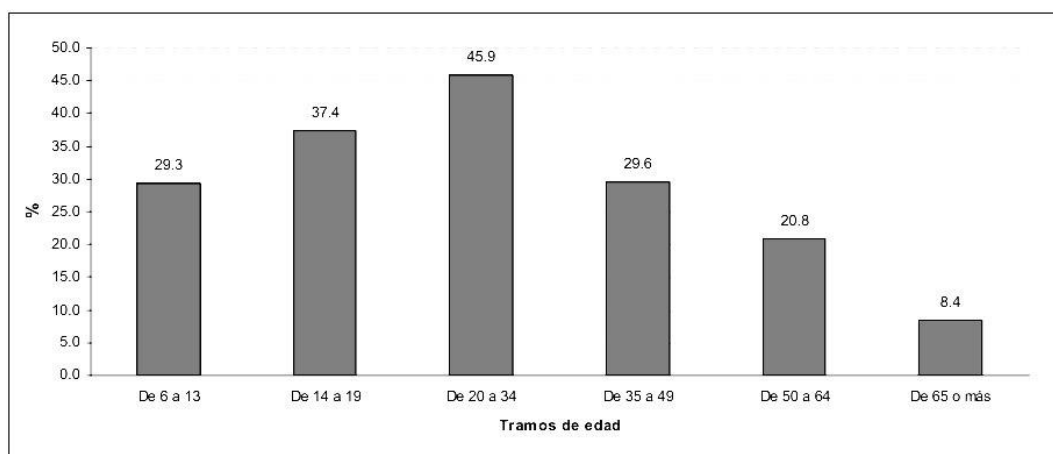


**Gráfica 5.12. Acceso a Internet en hogares urbanos en Uruguay 2013.**



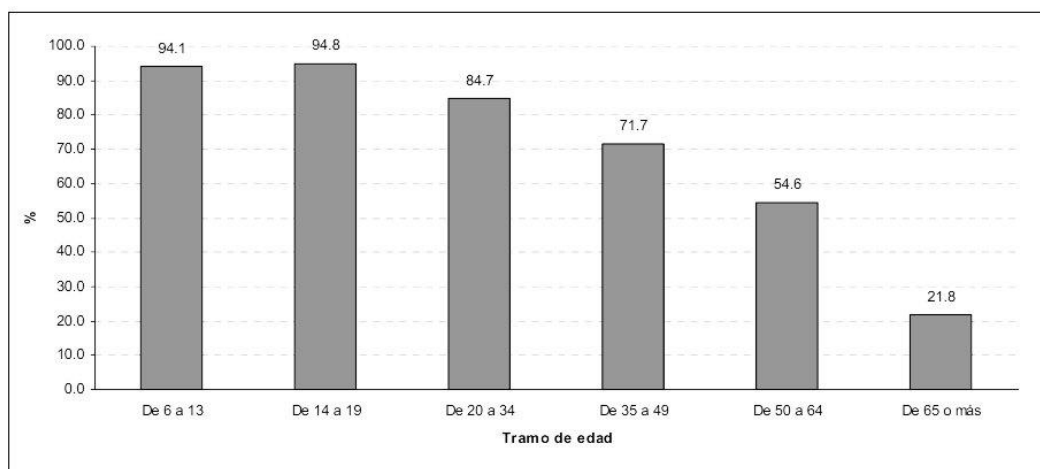
Fuente: “Principales Resultados de la EUTIC 2013” del INE – AGESIC. Uruguay (pág. 26)

**Gráfica 5.13. Porcentaje de personas que usan teléfono inteligente en función de la edad en Uruguay 2013.**



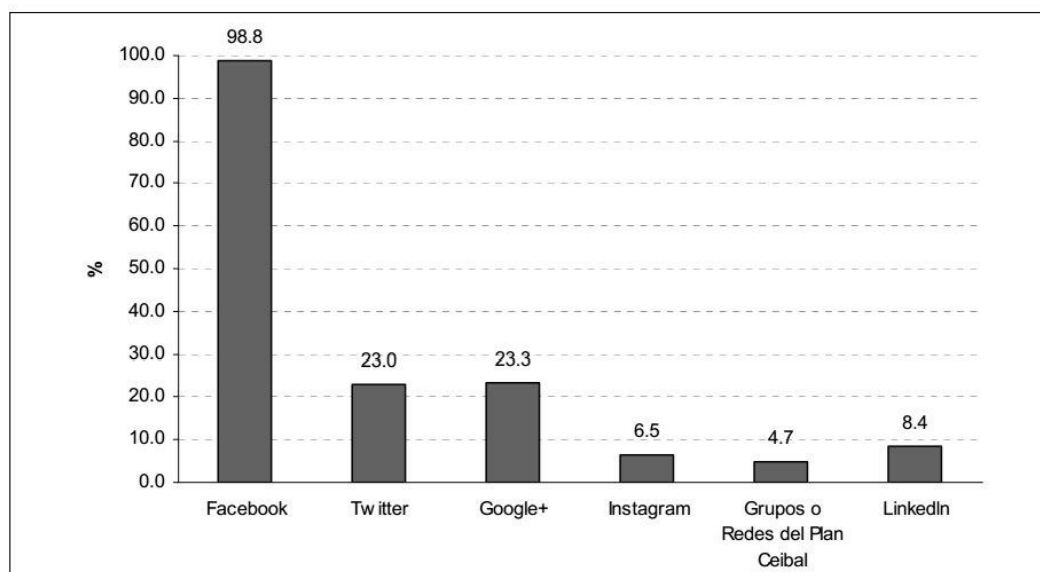
Fuente: “Principales Resultados de la EUTIC 2013” del INE – AGESIC. Uruguay (pág. 32)

**Gráfica 5.14. Porcentaje de personas que usan computador en Uruguay 2013 en función de tramos de edad.**



Fuente: “Principales Resultados de la EUTIC 2013” del INE – AGESIC. Uruguay (pág. 33).

**Gráfica 5.15. Proporción de personas usuarias de redes sociales, según tipo de red social - 2013**



Fuente: “Principales Resultados de la EUTIC 2013” del INE – AGESIC. Uruguay (pág.41).

La gráfica 5.15 muestra que Facebook, con amplia diferencia, es la red preferida por los usuarios de redes sociales (98,8%). Según dice el informe de EUTIC, esto se da independientemente del ingreso del hogar, la edad o nivel educativo del internauta (ya que más de 9 de cada 10 de los usuarios de redes sociales son

usuarios de Facebook para todas las categorías de estas variables) (INE – AGESIC, 2013).

En suma, observando las cuatro gráficas anteriores, queda sumamente claro que son los jóvenes los mayores usuarios de las TIC, ya sea en forma de “Smartphone” o de computadores (en el caso de la franja de 6 a 13 años, debido netamente a la cobertura del Plan CEIBAL) y eso resulta una ventana de oportunidad educativa relevante. Pero a su vez, de todo lo anterior se deduce que, si bien ya casi no existe brecha de acceso a las TIC, sobre todo entre los niños y jóvenes, no hay duda de que la actual sociedad del conocimiento genera una nueva brecha **entre los jóvenes que son competentes en el uso de las TIC y los que no los son**, agregando un nuevo desafío a los factores ya existentes de exclusión social. Hoy no se puede dudar de la importancia de la alfabetización digital como herramienta fundamental para lograr una inserción equitativa de los jóvenes en el mundo del trabajo. Las competencias TIC en el mundo laboral se han vuelto cada vez más transversales a los diferentes sectores ocupacionales, consolidándose en parte de las competencias básicas para acceder al mercado laboral formal; por ejemplo hay sólida evidencia sobre sus efectos en lo referente al acceso a mejores salarios (Chong, 2011).

En palabras de Ortega Sánchez:

Las desigualdades sociales y la población con riesgo de exclusión social fomentan el acceso desigual al mundo del conocimiento a través de las tecnologías. La alfabetización digital de esta población desfavorecida económica, social y laboralmente es necesaria para desarrollar sociedades más competitivas, mejorar la calidad de vida y favorecer la igualdad de oportunidades. (Ortega Sánchez, 2009:6)

Para surcar un camino de oportunidades al sector de los jóvenes que hoy tiene sus derechos básicos vulnerados, cuya inclusión social implica tener acceso al conocimiento, y por tanto exige que sepan usar las TIC y comunicarse en redes, los sistemas educativos son cruciales a la hora de democratizar la educación y por ende deberían priorizar la dotación de TIC con criterio de Justicia Social. (Duro, 2008).

Pero esa dotación no ha sido suficiente, ya que Uruguay está viviendo hace siete años al amparo del Plan CEIBAL, con el Modelo 1 a 1: el recurso está ya en manos de los niños y jóvenes de toda la educación media del país, pero aún el desafío continúa ya que las escuelas en su gran mayoría no han podido volverse *eficaces* a la hora de lograr mejoras educativas, implementándolo de manera estratégica, por lo que ese recurso resulta inoperante y no se traduce en nuevos *funcionamientos* que pudieran generar más *capacidades*.

Uno de los informes más recientes acerca de los resultados del Plan CEIBAL es el realizado por el equipo de investigación del Instituto de Evaluación Educativa (IEE) de la UCU, que se realizó a partir de la investigación en 31 escuelas de Montevideo, Salto, Tacuarembó, Canelones, San José y Maldonado en 2012 y que abarcó 97 docentes. Las conclusiones generales que arroja este informe son que si bien el Plan CEIBAL es valorado positivamente por la mayor parte de los directores y docentes, lo es en tanto lo entienden como “política social orientada a la inclusión digital” de los estudiantes de todos los entornos sociales. No así como política educativa, que demuestra escasa comprensión por parte de los actores educativos ya que no conceptualizan el acceso a la tecnología como importante y útil para la mejora de los aprendizajes.

No consideran que el hecho de que cada estudiante tenga una netbook conectada a Internet sea una oportunidad para modificar las prácticas educativas, y básicamente no ha generado modificaciones en la forma de enseñar. Se sigue haciendo en las aulas lo mismo que antes, pero usando a veces las nuevas tecnologías.

La mayoría de los docentes afirman que el Plan vino mal implementado desde el comienzo, ya que se mandató de *arriba hacia abajo*, desde el Poder Ejecutivo a las aulas, de manera inconsulta a los maestros. Eso, sumado a que inicialmente hubo escasa o casi nula capacitación a los docentes, las escuelas recibieron las netbooks como elementos extraños a su cultura y a sus prácticas de aula. Esto generó y continúa generando una gran resistencia al cambio. Cabe aclarar que existe una gran diferencia en cuanto a cómo perciben los docentes y cómo percibe la opinión pública uruguaya al Plan CEIBAL, ya que esta última tiene una opinión favorable al mismo.

Todos estos hallazgos confirman las conclusiones de otros estudios anteriores realizados por ANEP como la Encuesta Nacional Anual de Impacto Social del Plan CEIBAL aplicada en 2009, 2010 y 2011, así como trabajos cualitativos realizados en el Área de Monitoreo y Evaluación, y también la investigación llevada adelante por la autora de esta tesis en 2010.

Esta nueva investigación del IEE, distingue tres posturas entre los docentes:

- Un 20% que brinda un *apoyo importante* al Plan CEIBAL y cree que puede mejorar los aprendizajes de los alumnos (mayoría de docentes del interior del país).
- Un 40% que brinda un *apoyo crítico*, que usan las XO al menos una vez por semana (nunca más que eso) para apoyar los contenidos del

programa escolar. Dudan de su valor pedagógico y no perciben cambios culturales en su práctica, sino solo instrumentales.

- Aproximadamente un 35%, mantiene una postura de franca resistencia al Plan CEIBAL y son docentes mayoritariamente de la capital: lo consideran una imposición de las autoridades y que presenta variados problemas de implementación, para los que no vislumbran una solución. Cuestionan particularmente la ausencia de apoyos para el trabajo con la netbook. Afirman que las particularidades de su cargo les imposibilitan dedicar tiempo a la innovación. No observan modificaciones en sus prácticas y no han reflexionado acerca del sentido pedagógico del Plan. Por el contrario, se resisten abiertamente a la introducción de las TIC en el salón de clases, porque creen que obedece a intereses ajenos al ámbito de la educación. No piensan que la XO pueda colaborar a la mejora de los aprendizajes, ya que estos dependen de elementos que rebasan al trabajo en el aula. La usan menos de una vez por semana y sin haberlo planificado de antemano (Pérez Gomar y Ravela, 2012).

El informe concluye de forma contundente que, de no lograrse por parte del sistema educativo una resignificación del *sentido pedagógico* del Plan CEIBAL, existe un alto riesgo de que la innovación sea absorbida por la cultura vigente y de esta forma quede neutralizada y pierda toda posibilidad de cambio de las prácticas de enseñanza.

De todo esto, resulta crucial mostrar a los docentes que la innovación entraña un cambio trascendente en las prácticas docentes y que esa transformación es viable y trae beneficios tanto para los estudiantes como para los maestros. Esta visión debe ser compartida por las autoridades del Plan CEIBAL y de la ANEP, así como todos sus mandos medios para que pueda bajar a las escuelas y ser vivenciado a nivel de aula. De lo contrario no se va a generar apropiación del Plan y no va a resultar sustentable (Pérez Gomar y Ravela, 2012).

Un sistema educativo en pos de lograr equidad y Justicia Social, debería aprovechar esta oportunidad brindada por CEIBAL y para ello, sus autoridades deberían liderar un proceso de toma de conciencia en sus principales actores, los docentes. Para eso deberían generar las condiciones, los espacios de reflexión compartida, etc.

En 2012, el Plan CEIBAL contrata para una consultoría al equipo de Michael Fullan, experto internacional en el tema de cambio educativo. La investigación del equipo de Fullan, observa que, a seis años de implementación del Plan CEIBAL, los maestros no han integrado mayoritariamente las TIC a su tarea diaria. Si bien al inicio puede haber existido la expectativa de que el acceso a las TIC iba a cambiar

a la larga, la enseñanza y el aprendizaje, esto no ha ocurrido puesto que los docentes no han incorporado las TIC a su rutina de aula. O sea que, tanto la conectividad como el tener una netbook por alumno, hasta el momento, están siendo subutilizadas como herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes (Fullan, Watson y Anderson, 2013).

El informe más reciente (agosto 2013) del Instituto de Economía de UDELAR, también concluye que los resultados evidencian que el Plan CEIBAL no habría logrado un impacto en matemáticas y lectura. Esto tanto a nivel general como por nivel socioeconómico. Asimismo, no se observa un impacto en la auto-percepción de habilidades en las áreas del conocimiento analizadas, ni en otras competencias relacionadas vinculadas al uso de la XO (de Melo, Machado, Miranda y Viera, 2013).

Quedando demostrado que el Plan CEIBAL ha tenido un impacto evidente en la reducción de la *brecha de acceso* a las TIC, no ha logrado tener un impacto semejante en cuanto a la *brecha de sentido* ya que los estudiantes hacen un uso muy limitado de la netbook y de la conexión a Internet. Los informes realizados por Área de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL acerca de uso de las XO, muestran que básicamente la usan para informarse (búsquedas simples en Google y YouTube), comunicarse (uso de Facebook, la red social más popular en Uruguay), y para jugar (videojuegos comerciales).

Es de destacar que es de suma importancia para nuestro país aprovechar la ventana de oportunidad educativa para generar Justicia Social que ofrece el que todos los uruguayos tengan acceso a las TIC, sin diferencia de contexto social.

En suma, a pesar de 7 años de implementación del Modelo 1 a 1 en Uruguay, abatir la *brecha de sentido*, sobre todo en los sectores desfavorecidos de la población que han sido el público objetivo del Plan CEIBAL, es un desafío aún pendiente.

## 5.5. SÍNTESIS DEL ESTUDIO TEÓRICO DE LA TESIS

Para finalizar esta parte de la tesis, el estudio teórico, conviene sintetizar las ideas principales expresadas.

La educación es un vehículo potente para lograr Justicia Social en una sociedad. Desde el *enfoque de las capacidades*, la escuela debe conseguir que todos sus estudiantes construyan los *funcionamientos* ineludibles para alcanzar las *capacidades* necesarias para que en su vida adulta logren el mayor nivel de libertad para elegir la vida que consideren valiosa.

Ahora bien, para que la educación en el siglo XXI cumpla su cometido, se requieren nuevos modelos pedagógicos y didácticas actualizadas que guíen a los

niños/adolescentes a obtener altos niveles de *competencia digital* para poder con ella mejorar su calidad de vida.

Actualmente en el Uruguay los resultados de aprendizajes están indicando desigualdades educativas muy marcadas, que denotan injusticia social. Para avanzar hacia la equidad, las políticas educativas deberían llevar adelante dos líneas de acción en paralelo:

- Por un lado, brindar programas gratuitos compensatorios para generar *capacidad* de empleabilidad en los jóvenes que ya se desafilieron de la enseñanza obligatoria antes de terminarla, como por ejemplo el PROJOVEN, pero con énfasis en la *competencia digital*, para que estos jóvenes además de conseguir un empleo inicial digno, puedan aprender a lo largo de la vida y seguir mejorando su calidad de vida. Se debería aprovechar la ventana de oportunidad que ofrece el Plan CEIBAL para generar *competencia digital* y así mejorar la inserción laboral de jóvenes desafiados del sistema educativo formal.
- Y por otro, mejorar la calidad de la enseñanza en las escuelas, brindando apoyos compensatorios en las de contexto sociocultural crítico, para que todos los estudiantes se puedan sostener dentro del sistema hasta terminar los 12 años de enseñanza obligatoria. Durante esos 12 años, aprovechando la oportunidad que brinda el Plan CEIBAL, los docentes deberían orientar a los alumnos hacia el logro de la *competencia digital*, para que al egresar, todos los niños/adolescentes que pasaron por el sistema, sin importar de qué contexto provengan, tengan un grado de libertad equivalente.

**Desde el punto de vista de esta tesis, eso sería una educación orientada hacia la Justicia Social.**

Y, a pesar de este panorama desalentador, vale aquí tener una mirada esperanzada y recordar las palabras del progesor Javier Murillo:

La mejora de la escuela es posible y deseable, y por ello el reto es doble: poner en marcha procesos de cambio que optimicen los niveles de calidad y equidad de nuestros centros educativos, y reflexionar y analizar sobre dichos procesos de cambio para ayudar a otras experiencias a visualizar las piedras antes de tropezar con ellas. (Murillo, 2002:39)





# **PARTE II.**

# **ESTUDIO EMPÍRICO**



## Capítulo 6 .

# MARCO METODOLÓGICO

---

Hasta el momento se han analizado una serie de teorías propuestas, desde lo más general a lo más particular, por investigadores de diferentes campos que orientan la segunda parte de este trabajo que aquí comienza: el estudio empírico de esta tesis, en el que se analizará la *competencia digital* en un programa de capacitación laboral para jóvenes desfavorecidos que han desertado de la Secundaria.

A lo largo de este capítulo, el primero del estudio empírico, se intentará demostrar el itinerario reflexivo que se llevó adelante para contextualizar el problema de investigación y definir el tipo de enfoque de investigación seleccionada, así como de la estrategia metodológica implementada. Dada la amplitud del problema, inicialmente se subdivide el mismo, planteándose cuatro preguntas de investigación. Posteriormente se presenta el diseño y desarrollo metodológico de la investigación y se explica la construcción de la investigación con el método de estudio de casos. Se puntualizan los criterios del rigor científico del estudio, del proceso de recogida y finalmente del análisis de los datos.

## **6.1. INTRODUCCIÓN**

En esta parte se propone explicar la estructura del proceso de investigación y la senda que se ha seguido. Una vez contextualizado el estudio y definido el objeto de estudio y habiendo ya desarrollado el marco teórico que sostiene esta tesis, quedan claras nuestras preguntas de investigación y cómo vamos a dar las respuesta.

Seguidamente, en este capítulo se intentará mostrar el proceso de reflexión que se realizó para contextualizar el problema de investigación y de la adopción de decisiones acerca del tipo de orientación de la investigación llevada adelante, así como también la selección de la metodología utilizada.

Habiendo ya desarrollado el abordaje teórico de la investigación, se describirá el estudio empírico, explicando el problema de investigación y proponiendo el diseño que llevará a la solución de dicho problema.

Con ese objetivo, se comienza justificando la elección de la metodología cualitativa para afrontar el problema de investigación, continuando con la argumentación de por qué se entiende el método de estudio de caso como el más apropiado para esta tesis. Se fundamenta el criterio para la selección de ese caso en particular y se consideran las técnicas más apropiadas para la recogida de datos. Finalmente se crean los instrumentos para la recolección de datos.

## **6.2 CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

En el Uruguay, a pesar de los esfuerzos por aumentar el porcentaje del PBI para la enseñanza en estos últimos ocho años de gobierno de izquierda, persiste una gran inequidad en los resultados educativos y en el porcentaje de deserción de la educación media de los estudiantes de los quintiles de más bajos ingresos. Hay aproximadamente un 41% de jóvenes que no logran completar su proceso de educación formal básica en el quintil de menores ingresos, desafiándose del sistema educativo formal y convirtiéndose así en desertores del proceso, con el peligro de perpetuarse en un nivel de conocimiento insuficiente. Quedando fuera del sistema sin haber completado los años obligatorios de educación formal, están imposibilitados de acceder así a mejores empleos, debiendo desempeñar trabajos no calificados, la mayoría de las veces precarios y de bajo salario. De esta forma, no pueden mejorar su calidad de vida, impidiéndose así el ascenso social. Además, hay amplias evidencias de que la brecha educativa entre los distintos grupos socioeconómicos ha ido aumentando, ya que los estudiantes de mayor poder adquisitivo son los que presentan una mayor escolaridad y los que acceden a niveles educativos terciarios. De no generarse soluciones innovadoras en el

ámbito educativo, a mediano plazo esa realidad va a afectar el Uruguay, que seguramente va a perder su característica de ser el país latinoamericano con menor desigualdad económica.

Resulta claro que la igualdad de oportunidades, de acceso a una educación formal gratuita para todos, no está resultando una estrategia de equidad y no está generando Justicia Social. Es por eso que en esta tesis se investiga acerca de un programa de inserción laboral para jóvenes que se han desafiado del sistema educativo formal, el Programa PROJOVEN de INEFOP, tratando de comprender si esta “desigualdad de esfuerzos en favor de los más desfavorecidos” redundará en mayor equidad para estos jóvenes.

En este estudio se abordará un caso de un programa llamado Programa PROJOVEN, que se considera un ejemplo de política compensatoria, y por tanto de programa orientado hacia la Justicia Social, ya que como se explicó en el Capítulo 4, son los trabajadores de toda la sociedad uruguaya que aportan un porcentaje de su sueldo para que puedan ofrecerse estos cursos de inserción laboral para jóvenes desfavorecidos. A su vez, estos mismos jóvenes, una vez que tuvieron la oportunidad de realizar el curso, y se insertaron en el mundo del trabajo, deben hacer también su aporte para dar oportunidad a otros jóvenes que estén en situación similar a la original que tenían ellos.

Asimismo la investigadora, desde su campo de actuación como docente de “Nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en Educación” ha podido comprobar los beneficios que aportan las TIC en el proceso educativo. Por esa razón, considera que si esos programas de inserción laboral de jóvenes ponen el énfasis en el logro de la *competencia digital* de estos jóvenes en situación de vulnerabilidad social, les están dando una potente herramienta para “gestionar sus aprendizajes” (la competencia de “aprender a aprender”) a lo largo de toda su vida.

Interesa entonces, conocer en profundidad qué factores facilitan u obstaculizan que un centro educativo que se propone brindar una buena formación en TIC para estos jóvenes en riesgo de exclusión social, logre que adquieran un cierto nivel de *competencia digital*, que originaría en ellos una *capacidad* para la mejora de su calidad de vida y para salir de la pobreza.

### **6.3 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

En base a lo anterior, el problema de investigación puede resumirse con las siguientes interrogantes.

- 1) ¿Qué factores posibilitan u obstaculizan que ciertos cursos (con énfasis en TIC) del programa PROJOVEN de INEFOP obtengan buenos resultados en el logro de la *competencia digital* con estudiantes de nivel socioeconómico bajo, que no terminaron la educación media uruguaya?
- 2) En caso de obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿dicha *competencia* es un factor que facilita la inserción laboral de estos jóvenes?
- 3) En caso de no obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿se obtienen igualmente buenos resultados en el logro de la inserción laboral de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, que no terminaron la educación media uruguaya? En caso afirmativo ¿qué factores posibilitan u obstaculizan que ciertos cursos (con énfasis en TIC) del programa PROJOVEN de INEFOP logren lo anterior?
- 4) Las innovaciones, aprendizajes y logros del programa PROJOVEN de INEFOP ¿son relevantes para reformar el diseño curricular de la educación media, especialmente para mejorar la implementación del Plan CEIBAL, enfrentando los desafíos que tiene planteados en cuanto al logro de equidad?

## **6.4. DISEÑO Y DESARROLLO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.4.1. Enfoque general: una investigación educativa a través de la metodología cualitativa**

La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector mediante la descripción, a veces descripción densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite. (Stake, 1998:43)

Se podrían agrupar las investigaciones en tres grandes categorías, a saber: las que buscan describir, las que intentan explicar y las que persiguen la meta de interpretar fenómenos.

La investigación cualitativa se caracteriza por poseer una forma particular de obtención de los datos, y por tener propósitos diferentes. Es especialmente adecuada cuando lo que interesa es comprender los fenómenos, observando los datos en su contexto natural y cuando lo que se busca es una producción de datos profunda y rica.

La investigación educativa de corte cualitativo, trata de comprender e interpretar la conducta humana a partir de los significados y las intenciones de las personas que participan en el contexto, sin intentar brindar explicaciones causales. Los que siguen esta metodología, se enfocan en la descripción y en comprender lo que es único y característico del sujeto, más que lo que puede generalizarse y admiten que la realidad es múltiple, dinámica y holística.

La metodología de la investigación cualitativa ha evolucionado como cuerpo de conocimientos aplicados a la investigación social (Bogdan y Bliklen, 1982; Denzin y Lincoln, 1994) y se pueden identificar en ella cinco etapas diferentes (Vididi y Lyman, 1994, citados en Denzin y Lincoln, 1994).

De acuerdo a este planteo, desde los años 90 hasta la actualidad, se está viviendo la quinta etapa, llamada *posmoderna*, en la que han reaparecido formas y modos varios de investigar.

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas. (Denzin y Lincoln, 1994:576)

La investigación cualitativa brinda "descripciones ricas" de lo que piensan y hacen los sujetos dentro del contexto de su cotidianidad. El foco de este corte investigativo es entender una situación desde la mirada de los actores involucrados, utilizando sus palabras y los significados atribuidos por ellos mismos. La clave está en que el investigador capte cómo ven los sujetos lo que ellos mismos están haciendo.

Este abordaje habilita al mismo tiempo, comprender mejor los problemas estudiados, ya que se basa en la experiencia práctica propia, y se tiene en cuenta el significado de las experiencias e interpretaciones brindados por los actores (Gil Flores, 1990). Es decir que se investiga la realidad en su contexto natural, tal como ocurre, tratando de interpretar las manifestaciones, en base a los sentidos que tienen para los sujetos involucrados.

En esta investigación, el fenómeno "*competencia digital* como generadora de Justicia Social" será investigado desde la perspectiva de los involucrados (los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, sus docentes y su equipo directivo), en el centro educativo dónde se están formando, considerando su subjetividad y

los diferentes enfoques con que vivencian e interpretan la realidad de su propio proceso formativo para la inserción laboral.

Cabe acá, antes de continuar, precisar cuál es la relación entre el investigador y la realidad investigada. Resulta evidente que ninguna investigación es neutra y que la mirada del investigador es siempre personal y subjetiva, por más que se realicen grandes esfuerzos por hacer una descripción neutra de los hechos (Stake, 1998). Es imposible que el investigador, en tanto persona, durante el trabajo de campo, en que está intentando comprender los valores, los significados y las interpretaciones que hacen los sujetos que participan del estudio, no establezca un vínculo con las personas, vínculo en el cual, no puede dejar de lado su propia ideología (Angulo, 1992).

Es así que en la investigación, de alguna manera, entre la realidad de los actores y la intersubjetividad, se está insertando también el investigador, ya que en todo estudio existen personas que con su sistema de creencias y valores, están tomando decisiones. O sea que, por más que el investigador desee y busque no interferir ni alterar en el trabajo de campo la realidad investigada, no puede mantenerse por fuera de dicha realidad. Resulta entonces, un instrumento más de la investigación misma, por un lado, por su habilidad para crear interacciones valiosas con los actores y, por otro, porque aporta el conocimiento disponible como punto de partida. Además no se puede entender el proceso estudiado aislándolo de los valores de quién realiza la investigación y de los actores del fenómeno investigado, lo que refuerza la concepción de que en la investigación cualitativa la objetividad absoluta es imposible.

Es por todo lo antes mencionado, que en toda investigación cualitativa, es muy importante considerar los posibles efectos que el investigador puede llegar a generar sobre los sujetos o grupos estudiados (Taylor y Bogdan, 1992) y a la vez la relevancia que tienen también los valores y creencias de los actores del fenómeno investigado.

En suma, en este estudio, se ha optado por el paradigma cualitativo porque, tal como se explicará mejor a continuación, es el que mejor se adapta a lo que interesa investigar y teniendo en cuenta el planteo anterior, se ha intentado tener siempre presente la influencia de los supuestos previos y del marco teórico del que se parte para la etapa de recogida de datos, intentando reducir al mínimo el condicionamiento de las respuestas y las declaraciones de los actores.

Teniendo en cuenta por un lado que:



- la investigación cualitativa se aproxima a lo subjetivo intentando comprender el contexto dónde ocurre el suceso y entender los significados,
- que ahonda en fenómenos complejos trata de interpretarlos,
- que los datos no tienen valor estadístico y por tanto no son generalizables,
- que produce hipótesis y teoría, sin proporcionar conclusiones decisivas

Y, por otro lado, que de acuerdo a lo planteado en las interrogantes de la investigación, resulta evidente que este estudio busca

- a) comprender los fenómenos. Comprender es una habilidad cognitiva que abarca conocer pero sobre todo poder aplicar lo que se sabe.

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria (Perkins, 1998:2).

- b) conocer en profundidad el fenómeno de estudio, permaneciendo en contacto con los sujetos estudiados por periodos relativamente largos, que evidentemente es diferente a contactarse con ellos de vez en cuando.
- c) Distorsionar lo menos posible el fenómeno estudiado. Para lograr esto, la investigadora se propuso no modificar el contexto normal, siendo lo menos intrusiva posible.
- d) Una mirada honda y adecuadamente completa de esa realidad específica, teniendo claro que la riqueza de los datos aporta a ese contexto en particular y que por tanto no son exportables a otro entorno.

Aunando ambas cosas, parece claro que lo razonable es elegir una metodología cualitativa. A lo anterior se suma que siendo el interés de la investigación fundamentalmente exploratorio-descriptivo-interpretativo, se considera que la observación, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos son las técnicas que mejor se adecuan para lograr los objetivos propuestos de la investigación, por tanto, también lo pertinente resulta ser elegir una metodología cualitativa.

Para intentar responder las preguntas, la metodología se arma sobre la base de tres círculos concéntricos para llegar a tres niveles de análisis: un primer foco en un caso, luego, un segundo foco en el análisis de las características comunes del caso con el conjunto de la modalidad del PROJOVEN de INEFOP y finalmente en la interpretación de sus aportes para los desafíos que tiene planteada la educación

media, y al rediseño curricular impostergable, para evitar la alta tasa de deserción y rezago de los alumnos de bajos ingresos.

En suma, en este estudio se elige la metodología cualitativa porque se vincula más a lo subjetivo, tratando de comprender el contexto dónde ocurren los hechos, intentando entender significados. En la investigación cualitativa se busca ahondar en un fenómeno que es complejo para interpretarlo, aun sabiendo que los datos obtenidos no tienen valor estadístico y por tanto no son generalizables.

#### **6.4.2. Enfoque específico: un estudio de caso**

Se considera que la metodología del estudio de caso es el abordaje que resulta más apropiado para aplicar las técnicas antedichas y para observar el fenómeno de manera lo más holística posible.

El estudio de caso es una herramienta de investigación que está intrínsecamente relacionada con la teoría. El caso posibilita investigar a conciencia la relación causal, permitiendo profundizar mucho más que las investigaciones cuantitativas. Este tipo de estudios son pertinentes para investigar temas contemporáneos sobre los que el investigador no posee control y en general busca responder a preguntas que buscan el “como” y el “por qué”. (Yacuzzi, 2003, Yin, 2005)

Se darán aquí dos definiciones diferentes de los estudios de caso para dar más claridad al enfoque:

Un estudio de caso es un método de aprendizaje acerca de una situación compleja; se basa en el entendimiento comprensivo de dicha situación el cual se obtiene a través de la descripción y análisis de la situación la cual es tomada como un conjunto y dentro de su contexto. (Morra y Friedlander, 2001:2)

Se elige como segunda definición la que brinda Simons:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011:42)

A diferencia de lo que se haría en un estudio cuantitativo, en el que el muestreo podría ser aleatorio, en el estudio de caso, la selección es intencional ya que los casos se eligen para lograr las metas propuestas por la investigación.

Si bien el estudio de caso no es generalizable hacia otros casos, sí lo es hacia la teoría. Lo que Yin llama “generalización analítica”. Esto significa que si bien el caso no habilita a ampliar las conclusiones a toda la población, y por tanto su relevancia no deriva de lo estadístico, sino de su lado lógico: se construye conocimiento por la solidez del razonamiento explicativo (Yacuzzi, 2005)

Existe una relación biunívoca entre el caso y la teoría. Es conveniente que el diseño del caso esté basado en una teoría general inicial que oriente la búsqueda de datos y sus análisis, pero a medida que el caso se va desarrollando, va germinando una teoría más madura hasta que finaliza el caso. Esto ocurre porque una teoría es una respuesta a un porqué, que intenta explicar un fenómeno y colabora en el acopio de conocimientos (Yacuzzi, 2005).

El investigador debe usar técnicas que informen de la particularidad de las situaciones y permitan una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta del objeto de estudio. Si bien en la investigación con estudio de caso se producen “generalizaciones menores”, el quehacer de este enfoque, es la particularización, no la generalización.

Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que el caso en cuestión se diferencia pero la finalidad primera es la comprensión de este último. (Stake, 1999:20)

### **6.4.3. El objeto de estudio: algunas justificaciones para la selección del centro educativo**

En concreto, el caso seleccionado está conformado por “los cursos PROJOVEN impartidos en una ECA determinada (que llamaremos ECA 1) a fines del año 2012”.

Entre los distintos tipos de estudio de caso, esta investigación se focalizó en el “estudio de caso único”, que según Stake (1999), abarca dos modalidades:

**Estudio intrínseco de caso:** “(...) el caso viene dado, necesitamos aprender sobre ese caso en particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso” (Stake, 1999: 16). O sea que el caso se encuentra determinado por el objetivo o el problema de investigación, como cuando en un estudio se quiere evaluar un programa, o un curso. Dado esto, se enfoca el estudio en exclusiva en el caso presente, en el conocimiento que se construye a partir de sus análisis, sin vincularlo con otros casos o con otros problemas generales.

**Estudio instrumental de caso:** "en otras situaciones, nos encontramos con que se debe investigar una situación paradójica, una necesidad de comprensión general y consideramos que podemos entender la cuestión mediante el estudio de un caso particular" (Stake, 1999: 16). Los instrumentales, entonces, se caracterizan por mostrar interés en comprender y aprender acerca de un problema más vasto, a través del análisis de un caso particular. El caso resulta un camino para entender algo que se extiende más allá del propio caso en sí mismo, arrojando luz acerca de una problemática que no solo atañe al caso elegido, sino también a otros casos.

En este estudio, se espera que el estudio de este caso único permita aproximarse a una perspectiva más amplia de las dificultades de los docentes y equipos directivos de programas educativos a la hora de buscar el logro de la *competencia digital* en jóvenes desfavorecidos. Por tanto puede clasificarse según Stake en un **estudio instrumental de caso**. Pero siempre hay que tener presente que aunque se seleccione un caso con un interés instrumental, el investigador está comprometido a entender el caso en lo que tienen de propio y de distintivo.

Hay que tener claro que la elección del caso no busca poseer ningún tipo de representatividad en relación a otros posibles casos: el caso seleccionado no constituye una muestra de casos. "La investigación de estudio de caso no es una investigación de muestras. No estudiamos un caso fundamentalmente para comprender otros casos. Nuestra primera obligación es comprender el caso concreto" (Stake, 1995: 4).

Se seleccionó un centro educativo (una ECA) en base a cuatro criterios:

- que reclutara población de bajos ingresos, de jóvenes que no hubiesen terminado el sistema educativo formal,
- que mostrara históricamente buenos resultados con el PROJOVEN, en términos de eficiencia interna (inserción laboral de los jóvenes),
- que impartiera cursos del PROJOVEN con énfasis en TIC, y
- que fuese viable realizar el estudio, en cuanto a la actitud favorable de los actores internos.

La justificación de porqué se opta por sólo un caso es que se elige profundizar en el conjunto de dimensiones que hacen al caso, enfocándolo integralmente en toda su complejidad y no se prioriza la comparación con otros (Stake, 1995). Existen escasos estudios sobre los centros educativos uruguayos en sí mismos y no se conocen antecedentes sobre los de educación técnica. Por otra parte el PROJOVEN constituye una modalidad especial, con diferencias significativas con respecto al conjunto de la educación media uruguaya (tanto de la general como de la técnica), por lo que es especialmente relevante comprender como ello es apropiado o

resistido por los diversos actores sociales. Se tratará de un estudio de caso descriptivo-explicativo-interpretativo, cuyo propósito es no sólo describir sino “explicar las relaciones entre los componentes”. Se procura a la vez un “entendimiento comprensivo, una descripción extensiva y el análisis de una situación en su conjunto y dentro de su contexto” (Morra y Friedlander, 2001:2).

## 6.5. CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN CON EL MÉTODO DE ESTUDIO DE CASOS

### 6.5.1. Alcance de los objetivos y las preguntas de investigación

Con esta tesis doctoral pretendemos alcanzar el siguiente **Objetivo General**:

- *Comprender en profundidad la implementación un programa para la inclusión laboral de jóvenes de los sectores de menores ingresos en Uruguay, el Programa PROJOVEN de INEFOP, con especial énfasis en la evaluación del logro de la competencia digital de los jóvenes.*

Para ello se plantean los siguientes **objetivos específicos**

- a) Describir en profundidad los dos cursos de capacitación laboral en un centro que implemente el Programa PROJOVEN de INEFOP, identificando sus resultados en términos de inclusión digital de sectores de bajos ingresos, y describir de qué manera se efectúa la enseñanza de las TIC de manera tanto específica como transversal al currículo.
- b) b) Evaluar los logros obtenidos en relación a la *competencia digital* por los alumnos y los egresados de dos cursos de un centro que imparte el PROJOVEN.
- c) c) Identificar los factores críticos para los resultados alcanzados en relación a la *competencia digital*, considerando tanto al currículo como a la gestión (ambos en un sentido amplio, incluyendo dimensiones educativas, docentes, de convivencia, entre otras). Se atenderá especialmente a:
  - c1. La situación educativa y socioeconómica de los estudiantes al ingresar y los logros alcanzados después del egreso (en términos de aplicación de la *competencia digital* adquirida y si dicha competencia le facilita la continuidad educativa y le genera apertura hacia la inserción laboral).

- c2. Las condiciones del área de TIC: disponibilidad de computadoras y de conectividad. Observar si realmente se aplica el Modelo 1 a 1.
- c3. La relación de las TIC con otros docentes y asignaturas.
- c4. Las prácticas docentes del área de las TIC. Preparación de las clases. Recursos usados. Formas de evaluación, estrategias didácticas.
- c5. Qué usos habituales realizan de las TIC los alumnos y los docentes.
- c6. De qué manera se gestionan las TIC en el centro. Forma de trabajo de los docentes (en equipo o individualmente) y si se apoyan entre sí en relación a la TIC.
- c7. La práctica de las TIC y otros actores: el equipo de dirección, las empresas.
- c8. Las vinculaciones entre las prácticas educativas en lo atinente a las TIC y su incorporación como recurso transversal, la gestión del centro y el marco curricular que brinda el PROJOVEN.
- d) d) Comparar semejanzas y diferencias entre los rasgos de ese centro y las características generales de la modalidad de formación del Programa PROJOVEN, con énfasis en la implementación del uso de las TIC.
- e) e) Comprender y valorar los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN pueden hacer al rediseño de la educación media uruguaya, enfocado especialmente a la generación de equidad.

Se considera que si el estudio logra los objetivos planteados podrá dar respuesta a las preguntas de investigación anteriormente formuladas.

Asimismo, se entiende que este configura un estudio de carácter descriptivo-explicativo- interpretativo por las razones siguientes:

- *descriptivo*, porque los objetivos planteados para el estudio y de la propia característica del enfoque se realizará una descripción exhaustiva y en profundidad mostrando de qué forma se efectúa la enseñanza de las TIC de manera tanto específica como transversal al currículo en los curso PROJOVEN de la ECA seleccionada.
- *interpretativo*, debido a que se compararán e interpretarán los factores asociados a los logros alcanzados de ese caso en particular con el conjunto del Programa PROJOVEN y posteriormente, y se indagarán las contribuciones que las innovaciones curriculares y la gestión del

Programa PROJOVEN pueden hacer a la reformulación curricular de la educación media uruguaya, conducente principalmente a la generación de Justicia Social.

### 6.5.2. Categorías de análisis

Tanto los factores (temas) y categorías a estudiar (que se detallan en el 3º Objetivo específico), como las técnicas a utilizar se irán enriqueciendo a través de un enfoque progresivo (Stake, 1995:114), que se irá revisando y reformulando a partir de lo que se vaya recolectando y observando.

La construcción primaria de categorías de análisis surge entonces a partir de los autores anteriormente seleccionados en el marco teórico.

Combinando los planteos de Murillo y Hernández-Castilla (2014) en relación al papel del equipo directivo para el logro de centros educativos enfocados en la Justicia Social y de Aristimuño para el estudio de centros innovadores en educación media (1996), y por otro lado de Ertmer (2005) sobre la importancia de las creencias docentes y adaptándolos a este caso, correspondería como temas a investigar: factores organizacionales, rol del director, forma de trabajo de los docentes, formación previa relacionada con las TIC, creencias de los profesores y la apertura al cambio de roles que implica el uso de TIC en el aula y el hogar. Coincidiendo con Aristimuño, Zucker (2005) refuerza la necesidad de investigar si en esas escuelas se dan una serie de características organizacionales clave, fundamentalmente generadas por el liderazgo del director para la buena implementación de las TIC en el aula. También los hallazgos de Hulpia, Devos y Van Keer (2010), y Pérez Aguirre (2011) como hipótesis sugirieron sondear todo tipo de liderazgo, especialmente el *liderazgo distribuido*.

A continuación se indican algunas de las categorías de análisis iniciales del estudio.

*Características y dinámicas del equipo directivo en términos de:*

- Liderazgo distribuido
- Poseer valores que promuevan la Justicia Social
- Fomentar una educación para todos y todas
- Promover los vínculos centro educativo-familia-comunidad
- Orientar el centro fuertemente hacia lo pedagógico y al logro de la *competencia digital* de los estudiantes
- Fortalecer una cultura escolar inclusiva

- Buscar la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje

*Características y dinámicas organizacionales en términos de:*

- Clima organizativo favorable a la integración de las TIC en el curriculum, al logro de la competencia digital en los estudiantes y al compromiso con la Justicia Social
- Visión compartida de los beneficios de la inclusión de TIC en el aula
- Búsqueda de la creación de una comunidad profesional de aprendizaje
- Promoción de la colaboración entre el centro, la comunidad y el contexto
- Cultura escolar inclusiva
- Consenso en las metas
- Alineación con el sentido de misión y de visión del director y los docentes
- Sentimiento de pertenencia de los miembros
- Grado de autonomía local
- Formas de circulación de la información
- Capacidad de resolución pragmática de los problemas

*Características y dinámicas de los docentes en términos de:*

- Creencias y modelos mentales favorables acerca del valor, la utilidad y las ventajas del empleo de las TIC en el aula como agentes de equidad
- Confianza y actitudes positivas hacia las TIC y a su integración en el currículo
- Cultura cohesionada: se comparten experiencias y se trabaja en equipo
- Elección espontánea de un Referente TIC en el centro

Los informantes clave del estudio, fueron:

- en una primera instancia

- Un ex director del Programa PROJOVEN quién colaboró en la selección del centro a investigar en base a sus buenos resultados en la implementación del PROJOVEN y en el énfasis del uso de TIC.
- Posteriormente, y antes de empezar el trabajo de campo propiamente dicho, se consultó a los miembros del equipo directivo del centro elegido, para saber si existía una disposición favorable en el centro hacia la investigación.



Se buscó tener una imagen inicial lo más completa posible de las dinámicas del centro, con énfasis en el uso de las TIC.

- en una segunda instancia

- Dos supervisoras y un supervisor del PROJOVEN de INEFOP, y el actual Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP. Primero la supervisora del centro elegido y luego los otros dos supervisores que tienen a su cargo la supervisión de varias ECA diferentes, y el Director, para poder tener datos para la comparación de centros.
- En síntesis, a partir de las entrevistas mantenidas, la investigación exploratoria, y los autores nombrados, las categorías de análisis abarcan las características relativas a: el equipo directivo, la organización y los docentes.

Ciertos constructos que derivan del marco teórico explicitado anteriormente, se convierten en temas de análisis previos que se citarán a continuación. De todas formas, durante todo el trabajo de campo se estuvo atento por si aparecían otros temas emergentes que pudieran surgir durante el transcurso del estudio.

Los temas previos a estudiar fueron cuatro: Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la *competencia digital*, Factores de la órbita de la organización, Factores de la órbita del Equipo Directivo, y Factores de la órbita de los docentes

Veamos las categorías y subcategorías para cada uno de estos temas utilizada en esta investigación..

El tema **Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la *competencia digital***, tiene como categoría y subcategorías de análisis:

- Integración de las TIC por los docentes en sus clases y de los jóvenes para potenciar su inclusión socio-laboral. La misma tiene tres subcategorías:
  - Frecuencia de uso de las TIC en el aula
  - Integración del uso de las TIC a la práctica de aula “con sentido pedagógico” y buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes.
  - Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social

El tema **Factores organizacionales** tiene como categorías y subcategorías en base al modelo de Aristimuño (1999 y adaptado de Pérez Aguirre (2011):

- Clima y cultura organizativa favorable a la inclusión de las TIC de forma transversal al currículo.
  - Visión compartida acerca de los beneficios del uso de las TIC, entre todos los integrantes de la escuela en cuanto a que puede ser una competencia clave para la inclusión social.
- Sentimiento de pertenencia de los miembros
  - Participación en actividades extracurriculares
- Formas de pertenencia
  - Años de permanencia en el centro (Antigüedad)
  - Dedicación horaria
- Grado de iniciativa local
  - Existen algunos espacios de autonomía a pesar de la relación de dependencia con las autoridades centrales
- Consenso en las metas
  - Alineación con el sentido de misión y de visión del director y los docentes
- Formas de circulación de la información
  - Comunicaciones fluidas
- *Capacidad* de resolución pragmática de los problemas
  - Diagnóstico sistemático
  - Búsqueda de información y de recursos para la toma de decisiones
- Pautas salientes de relaciones interpersonales
  - Grado de colegialidad
  - Relaciones más profesionales que personales
  - Enfrentan juntos problemas y conflictos
  - Sentimiento de formar un equipo
- Relación con la comunidad y el contexto
  - Vínculos sistemáticos con la comunidad y las empresas empleadoras
- Otro/s (hip.nula)
  - Aspectos de la organización diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN.

Las categorías y subcategorías del tema **Factores de la órbita de la Dirección** (elaboradas en base al modelo de Murillo y Hernández-Castilla, 2011), son:

- Prácticas de liderazgo
  - La Dirección ejerce un estilo de liderazgo distribuido (el liderazgo se manifiesta a todos los niveles).
  - Crea una visión compartida del centro educativo centrada en la Justicia Social.
  - Genera una cultura para la Justicia Social, fomentando su impulso y transmisión por medio del trabajo en equipo.
  - Provisión de capacitación y desarrollo profesional principalmente sobre la integración curricular, no sólo sobre habilidades técnicas del uso de las TIC transversal al currículo.
  - Sabe aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.
  - Apoya personalmente a los docentes
  - El mismo Director/a resulta un referente en el CE en cuanto a su formación continua.
  - Reconocimiento a los docentes y demás actores del CE por su buen trabajo
  - Prioriza la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje
  - Fomenta la participación y colaboración permanente con las partes interesadas (docentes, estudiantes y familias)
  - Estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza entre todos los actores del CE
  - Fomenta un rol más profesional de parte de los docentes
- Valores de los directores
  - Asumen riesgos
  - Son accesibles
  - Invierten en las relaciones humanas del CE
  - Son reflexivos
  - Son colaborativos
  - Tienen clara su visión hacia la Justicia Social
- Otro/s (hip.nula)
  - Aspectos de la Dirección diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación.

Por ultimo las catagorias y subcategorias del tema **Factores de la órbita de los docentes** (adaptados de Pérez Aguirre, 2011):

- Nivel de formación en TIC
  - Formación previa en informática
- Características individuales
  - Creencias: creencias pedagógicas de los docentes acerca de su tarea de enseñar, creencias que tienen acerca de la tecnología como agente de cambio, y creencias y modelos mentales acerca del valor, de la utilidad y de las ventajas de que los jóvenes aprendan Informática
  - Actitudes: confianza y actitudes positivas hacia la tecnología, alto nivel de entusiasmo, motivación y compromiso por el PROJOVEN, no existencia de temor a un cambio de rol docente-alumno, y disposición a cambiar el paradigma de su forma de enseñar y su rol en el proceso.
  - Retroalimentación: retroalimentación positiva frecuente al joven que usa las TIC con acierto
- Características grupales
  - Cultura: cultura cohesionada: comparten experiencias, cultura de trabajo en equipo (instancias de coordinación y capacitación espontáneas, independientemente de lo que exige INEFOP, y eligieron en el CE espontáneamente un Referente TIC -facilitador del cambio-)
- Otro/s (hip.nula)
  - Aspectos de los docentes diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN.

Cabe ampliar lo que se pretendía averiguar inicialmente con respecto a la sub-categoría de la categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes.” Con respecto a la primera parte de la sub-categoría (“Frecuencia de uso de las TIC en el aula”), se tomaron en cuenta muchas variantes de “uso de TIC”, ya que se usó el listado de lo que Gutiérrez García llama “*uso efectivo de las TIC*” (Gutiérrez García, 2008:120-122):

Uso de:

- computador para preparar las clases
- computador para dar clase

- computador en clase por parte de los alumnos
- computador en la evaluación de los alumnos
- Internet en el aula por parte de los alumnos
- correo electrónico
- correo electrónico como recurso docente o de gestión de
- alumnos
- e-mail por parte de los alumnos para enviar trabajos, hacer
- consultas, etc.
- participación en foros profesionales en Internet
- foro con sus alumnos como recurso docente
- chat
- chat con sus alumnos como recurso docente
- página web propia
- blog como recurso docente
- WebQuest o Cazas del Tesoro como recurso docente
- procesador de textos como recurso docente
- procesador de textos por parte de los alumnos para realizar trabajos, etc.
- presentaciones multimedia como recurso docente
- presentaciones multimedia por parte de los alumnos para presentar sus trabajos
- hojas de cálculo como recurso docente
- hojas de cálculo por parte de los alumnos
- memorias flash o pen drive como recurso docente
- memorias flash o pen drive por parte de los alumnos
- disco duro portátil como recurso docente
- disco duro portátil por parte de los alumnos
- impresora como recurso docente
- impresora por parte de los alumnos
- escáner como recurso docente
- escáner por parte de los alumnos
- cámara de fotos digital como recurso docente
- cámara de fotos digital por parte de los alumnos
- video-cámara digital como recurso docente

- video-cámara digital por parte de los alumnos
- cañón de proyección como recurso docente
- cañón de proyección por parte de los alumnos
- móvil celular como recurso docente
- móvil celular por parte de los alumnos
- PDI por parte de los alumnos
- PDI por parte de los alumnos
- tablet como recurso docente
- tablet por parte de los alumnos

Se descartó el uso del escáner, la impresora, la PDI y de la tablet ya que el centro educativo no contaba con dichas herramientas tecnológicas a disposición de los docentes y alumnos.

Para la segunda parte de la sub-categoría (“buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes”), se indagó lo que sugiere el modelo de Ala-Mutka (2011). Es pertinente aquí recordar que la autora plantea que los niveles de *competencia digital* se evalúan en un continuum que va desde habilidades meramente instrumentales hasta llegar a una competencia personal estratégica, que implica manejo fluido de las TIC para comunicarse y colaborar, para gestionar la información, para el autoaprendizaje y la resolución de problemas y para mantener una participación significativa tanto en el ámbito laboral, como ciudadano y también para el ocio. Eso implica el desarrollo de actitudes necesarias para aplicar estas habilidades y conocimientos: intercultural, crítica, creativa, de autonomía y de responsabilidad (Ala-Mutka, 2011). Estas sub-categorías se midieron a partir de preguntas en las entrevistas a directivos, docentes y alumnos, se discutió en los focus groups con alumnos y se obtuvo también a partir de las observaciones de aula.

### **6.5.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La utilización de técnicas cualitativas implica el uso de múltiples herramientas, de todas formas, no se puede obviar la perspectiva del investigador situado desde su marco teórico. La información para el **estudio de caso**, fue recolectada por medio de las estrategias recogidas en la Tabla 6.1.

**Tabla 6.1. Técnicas de recolección de datos para el estudio de caso y a quiénes se aplican**

Técnica/Rol	Equipo directivo	Docentes	Estudiantes	Egresados
Entrevistas en profundidad	A todos los integrantes	A todos los docentes	A tres alumnos por grupo, seleccionados en base al criterio docente de: el que tiene mejor, peor e intermedio desempeño educativo.	
Grupos de discusión (Focus groups)			Uno por cada grupo, seleccionados en base a género, edad y resultados educativos. Si la asistencia ese día al curso no supera los 10 alumnos, se hará con todos los asistentes.	
Observaciones no participantes de aula		De todos los docentes de cada grupo. Si es el mismo docente y la misma asignatura se lo visitará en un solo grupo.		
Diario de campo de todas las instancias de la vida del centro			De los espacios recreativos, de la jornada de integración.	
Entrevista de seguimiento de egresados				A todos los egresados que se puedan contactar, en tres instancias: a los 3, a los 6 y a los 10 meses de egresar del curso del PROJOVEN

Para el **segundo nivel de análisis** se contó con datos provenientes de diferentes fuentes, a saber:

- Datos publicados por INEFOP, sobre los cuales se realizó revisión de fuentes documentales:
  - Encuesta de Seguimiento de Egresados (ESA) 2009
  - Resúmenes Ejecutivos Memorias INEFOP 2011, 2012, 2013
- Revisión de documentos de 8 cursos de PROJOVEN realizada en oficinas de INEFOP.
- Revisión de seis “libretas digitales” de diferentes cursos cerrados<sup>15</sup> en 2013 y 2014, brindadas por INEFOP. Como, según lo declarado por el Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP, el llenado de las “libretas digitales” consume tiempo administrativo a las ECA, y, a la vez actualmente desde INEFOP no se está exigiendo su llenado, hay muy pocas ECA que las completan, por tanto, el criterio utilizado para la selección de las mismas forzosamente, analizar las que estaban más o menos completas y disponibles a fines de 2014.
- Entrevistas en profundidad a:
  - Dos supervisoras de INEFOP.
  - Un coordinador pedagógico de la ECA 2.
  - Un docente de Informática y encargada del seguimiento laboral de la ECA 3.
  - Ex Director del Programa PROJOVEN, que fue director en dos oportunidades: en la etapa de diseño del programa y luego, pasado unos años, retoma el cargo por tres años.
- Entrevista exploratoria a un tercer supervisor de INEFOP.
- Entrevista exploratoria al actual Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP.

Para el **tercer nivel de análisis** se contó con datos provenientes de diferentes fuentes documentales secundarias acerca del sistema educativo uruguayo que se citarán a lo largo de dicho análisis.

La información se trianguló comparando las percepciones de los distintos tipos de actores, y además recogidas a través de las diferentes técnicas para darle validez al estudio.

---

<sup>15</sup> Se entiende cerrada la etapa de curso, no la de inserción laboral, salvo en algunos casos.



A continuación se describirán las características de las diferentes técnicas de recolección de datos utilizadas en esta investigación y se fundamentará su selección para este estudio específico.

#### **6.5.3.1. Revisión de fuentes documentales**

“Se puede decir que la recopilación documental es un instrumento o técnica de investigación social cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escritos” (Ander-Egg, 1983:273).

Como técnica de recolección de información en la investigación cualitativa, el análisis de documentos es una técnica indirecta, que permite contrastar y validar los datos obtenidos en las entrevistas (Massot et al, 2004).

En este caso los documentos analizados fueron los siguientes:

1. La documentación de los cursos del programa PROJOVEN enviada y aceptada por INEFOP en la licitación.
2. La documentación relativa a los alumnos que actualmente cursaban el Programa PROJOVEN en esa ECA y de dos generaciones anteriores del Programa PROJOVEN (de los mismos tipos de cursos) en esa misma ECA (planillas de ingreso de estudiantes y planillas de seguimiento laboral de egresados).
3. Las planillas de asistencia de docentes.
4. Las carteleras del centro educativo.
5. Para la fase de análisis comparativo con el resto del programa PROJOVEN, se analizaron datos de otros cursos del Programa PROJOVEN (*currículum*, plantel docente, inserción laboral de jóvenes, etc.) a nivel global, brindados por INEFOP, a partir de las carpetas en formato papel archivadas en INEFOP y también de “libretas digitales” de otros cursos, y se realizaron entrevistas al Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP y a informantes calificados de dos ECA recomendadas por supervisores de INEFOP como buenas implementadoras del Programa.
6. Para la etapa del análisis de las fortalezas del Programa PROJOVEN en función de brindar sugerencias para lograr una educación media más equitativa y justa, se examinará información secundaria proveniente de estudios recientes de la educación media uruguaya.

#### **6.5.3.2. Entrevistas en profundidad**

La entrevista en profundidad es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa.

Es una técnica de conversación, narración que puede ser definida como *“una forma especial de conversación entre dos personas, dirigidas y registrada por el investigador con el propósito de favorecer la producción de un discurso convencional continuo y con cierta línea argumental por parte del entrevistado acerca de un tema de interés definido en el marco de la investigación”* (Alonso, 1998, citado por Piovani, 2007: 216).

La entrevista como herramienta característica de las investigaciones descriptivas, permite obtener un gran cúmulo de información, que mediante por ejemplo, encuestas, es difícil de conseguir, y también permite profundizar en asuntos relevantes para la investigación (Albert, 2007; Massot et al, 2004).

Igualmente, la entrevista en profundidad permite “comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus palabras” (Taylor y Bogdan, 1992:101).

Al realizarse en forma oral, se realiza cara a cara con el entrevistado y le permite al entrevistador (en este caso la propia investigadora), detectar matices dados por el lenguaje no verbal, que mejoran la información recabada.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, por intermedio de esta técnica no se expresa simplemente una sucesión de acontecimientos vividos, sino la verbalización de una apropiación individual de la vida colectiva. Vallés (2000) señala que esta técnica permite lograr mayor riqueza informativa, intensa, contextualizada y personalizada, y que proporciona la oportunidad de indagar en factores no previstos o de difícil acceso a la información, difícil de obtener en un contexto grupal o sin la ayuda de un entrevistador, ya que la misma se lleva a cabo en ambientes cómodos e íntimos. Cumple un papel estratégico en acceder a información que está dirigida hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los “informantes” sobre la situación (Taylor y Bogdan, 1996).

Para Gorden una de las funciones u objetivos básicos de la entrevista en profundidad es el descubrimiento, el uso exploratorio y preparatorio o el de “ganar nueva conciencia de ciertos aspectos cualitativos del problema” (Gorden, 1975:66). Mientras Ruiz (1999) agrega que desde la visión del Interaccionismo Simbólico<sup>16</sup>, la persona construye sentidos y significados a través de las creencias, valores de la realidad ambiental que pueden ser expresados con toda la riqueza de su significado en la interacción social de la entrevista.

---

<sup>16</sup> Interpretación constructivista del comportamiento humano en donde la entrevista se asemeja a una representación teatral de la realidad social, modelo dramático definido por Goffman, Babbie, Peshkin y otros. (citado por Ruiz Olabuénaga, 1999: 171)

Permite además contrastar con otras técnicas y métodos, y permite triangular la información, por ejemplo, entre el discurso de un docente y la información que emerge de la observación de su práctica en el aula.

Las entrevistas pueden clasificarse en base a diferentes criterios. Por ejemplo, en base a niveles de estructura o improvisación (estructuradas, semi-estructuradas, no estructuradas), al nivel de directividad o mayor participación del entrevistado (dirigida o no dirigida), de la cantidad de entrevistados en simultáneo (individual o grupal), o bien del propósito (de orientación, de investigación, de selección) (Albert, 2007, Del Rincón, 1997, Massot et al, 2004, Ruiz, 2011, Tejada, 1997).

Las entrevistas en profundidad realizadas en esta investigación pueden ser clasificadas, en base a la clasificación de Vallés, como estandarizadas abiertas no programadas (Vallés, 2003). Estandarizada, porque se empleó un listado de preguntas para todos los actores de un mismo rol por igual (ver Anexos 1, 2 y 3), de respuesta abierta, porque permitió la máxima libertad de expresión y, no programada, porque requirió formular las preguntas en términos familiares y sin una secuencia predeterminada para cada entrevistado.

Se trató siempre de seleccionar un lugar adecuado, tranquilo y a temperatura adecuada (fue en verano), intentando generar un espacio físico familiar que no condicionara al entrevistado. En cuanto al registro, como para poder concentrarse en el desarrollo de la entrevista, y con previo consentimiento de los entrevistados, se recurrió a una grabadora de voz.

### **Razones para utilizar entrevistas en profundidad en esta investigación**

Se seleccionó como una de las técnicas fundamentales por varios argumentos:

- En este estudio, en la ECA tomada como caso y en el INEFOP, hubiera sido muy difícil, (sino imposible) obtener información tan rica por medio de otras herramientas de recogida de datos, mientras que a través de la entrevista, los informantes estuvieron muy bien dispuestos a dedicar tiempo a responder a las preguntas.
- No solo resulta beneficioso porque hubiera sido difícil que respondieran voluntariamente las preguntas a través de otra herramienta, dedicándole el tiempo suficiente, sino porque si entre los actores había algunos a los que les costaba expresarse, la entrevistadora mediante la entrevista pudo generar un ambiente de confianza que les permitió expresarse, dejándole claro la confidencialidad de la información, etc.
- Por ser un instrumento de recogida de información directa y lo suficientemente flexible, habilitó consultar a los sujetos investigados

acerca de sus motivaciones, creencias y emociones, y de profundizar los temas en caso de ser necesario.

- Posibilitó, debido a que hubo un contacto directo cara a cara con los entrevistados, ahondar en su manera de percibir el fenómeno de estudio, en un diálogo más íntimo con los actores.
- Fue muy útil en la triangulación con la observación, los grupos focales y el análisis de documentos propuestos en esta investigación.

En el caso de esta investigación, todos estuvieron dispuestos a colaborar, excepto una persona, que se negó a ser entrevistada (caso que se explicará en el capítulo correspondiente de análisis de datos). Se mostraron mayoritariamente flexibles a la hora de coordinar horarios para realizar la entrevista.

A la hora de aplicar la entrevista se fue cuidadosa en cuanto a explicar a los entrevistados el objetivo de la investigación y garantizarles la confidencialidad de los datos.

Se procuró que el entrevistado pudiese expresarse libre y espontáneamente, aunque mantuvo un cierto control en la producción de significados, de modo de centrar el discurso en el problema de investigación. El rol de la investigadora fue estimular la libre expresión, orientando la conversación, pero no abriendo juicios.

Se trabajó con un tipo de entrevista semi-estructurada, guiada, con temas ya establecidos previamente en base a los ejes de la investigación, pero con flexibilidad en el orden que se dio a las preguntas, para posibilitar una conversación más fluida y con cierta informalidad.

Las pautas de entrevistas utilizadas se encuentran en los Anexos 1,2 y 3.

#### ***6.5.3.3. Grupos focales***

La técnica Focus Group, es hoy una técnica cualitativa muy usada, de acuerdo con ESOMAR<sup>17</sup> (Pérez de León, 2001). Antes de efectuar las entrevistas en profundidad con los alumnos de la ECA tomada como caso, se consideró que iba a ser conveniente explorar la información de la que se iba a disponer de los jóvenes a través de dos Focus Group (uno con cada grupo de clase). Para estos grupos de discusión se diseñó previamente un guión que permitía ahondar en temas fundamentales de la investigación, buscando conducirlos para lograr la saturación de categorías. **En este caso esta técnica, habilitó a acceder a las opiniones de variados jóvenes sobre los aspectos que la investigadora supuso más**

---

<sup>17</sup> Sociedad Europea de Opinión e Investigación de Mercados

**importantes para aclarar en grupo.** El guión básico para los Focus Group, se adjunta en el Anexo 4. Asimismo el intercambio de cada Focus Group fue grabado digitalmente y posteriormente transcrito.

Los Focus Group tienen la particularidad de juntar a varios entrevistados que se relacionan a través de técnicas de diálogo entre ellos, “su dinámica se basa en organizar un grupo particular de personas, para que discutan un tema determinado que constituye el objeto de la investigación” (Marrandi, Archenti, Piovani, 2007: 227). La información obtenida a partir del interrelacionamiento de los participantes que refleja las perspectivas y las experiencias del grupo, se registra y se clasifica para luego analizarla y después sacar conclusiones y recomendaciones (Marrandi, Archenti, Piovani, 2007).

Los rasgos particulares de los grupos de discusión de este estudio coinciden con las características generales de los Focus Groups y están costituidos por:

- Grupos en general de composición relativamente homogénea por dos razones: buscar una dinámica suficientemente fluida y hacer más fácil el análisis, al comparar los diferentes grupos que se formaron. La homogeneidad se puede buscar por ejemplo por el género, la franja etaria, el nivel socioeconómico, el rol que cumplen, en lo que trabajan y las actitudes que ya traen en relación al tema que se va a investigar. Y en este caso la homogeneidad estaba dada por pertenecer al mismo grupo de clase.
- El número más adecuado de participantes parece estar entre 6 y 10, aunque no hay consenso claro a este respecto. En estos dos grupos de discusión el número de jóvenes se mantuvo en ese entorno.
- La cantidad óptima de grupos a formar depende de varios factores y por lo tanto es variable. En este estudio, como en la ECA se investigaron dos grupos de jóvenes, pertenecientes a dos clases diferentes, se realizaron dos grupos de discusión, uno con cada grupo.
- La técnica permite que los encuentros sean más o menos estructurados según convenga más o menos a la investigación. En el caso concreto de esta investigación, pareció conveniente que la reunión fuera menos estructurada ya que, si bien en general conlleva mayores dificultades para comparar entre los grupos, su objetivo fue fundamentalmente exploratorio y buscó obtener nuevas ideas o puntos de vista sobre el tema, que hasta el momento no se le habían ocurrido a la investigadora.

- La investigadora, que actuó como la moderadora del grupo, orientó la conversación en base a una pauta que no fue rígida, sino que marcó el rumbo acerca de lo que interesaba tratar.
- En el guión se fue de lo más general a lo más específico para así fomentar una discusión inicial con mayor libertad para luego ir precisando los puntos de vista de los participantes.
- Como lo que se buscó en los Focus Group fueron respuestas ricas y amplias, la investigadora realizó preguntas más bien abiertas aunque en algunos casos planteó algunas interrogantes más estructuradas para incentivar la discusión (Pérez de León, 2001).

#### **Razones para utilizar grupos focales en esta investigación:**

Se selecciona el Focus Group porque ofrece una serie de ventajas comparativas en relación a otros tipos de técnicas de recogida de datos:

- Los Focus Group tienen la ventaja de que fomentaron la interacción y la sinergia entre los participantes (Pérez de León, 2001), porque en la dinámica del Focus Group aparecieron motivaciones y visiones de los participantes que no estaban explícitas o manifiestas antes de la discusión (Marrandi, Archenti, Piovani, 2007). **Cabe aclarar que los grupos focales se realizaron antes de las entrevistas en profundidad a los estudiantes, por la razón antedicha.**
- En este estudio, esta técnica resultaba pertinente ya que permitió no solamente obtener información holística del asunto de interés sino que viabilizó la mejora de cuestionarios de entrevista a aplicar posteriormente (Pérez de León, 2001).
- En este caso es pertinente la realización de esta técnica ya que si bien existe una pregunta de investigación, las posibles cuestiones que se estimaba que afectaban al tema de investigación, previas a la realización de los Focus Group, podían no ser suficientes, y la discusión de los participantes podía mostrar nuevas hipótesis y/o asuntos emergentes que no se habían intuido previamente ya que “suele ser más fácil dejar que los participantes orienten el temario en un grupo que en una entrevista individual” (Pérez de León, 2001:168).
- Se eligió también ya que, una ventaja de esta técnica, es el hecho de que genera una interacción grupal que brinda posibilidades de explorar y obtener datos cualitativos ricos que derivan sobre todo de la presencia simultánea de varios entrevistados (Vallés, 2003).

Siguiendo con este razonamiento, el Focus Group es particularmente adecuado en este estudio, para el sondeo previo y el articulado de una entrevista en profundidad a los alumnos ya que generalmente arroja luz y abre el espectro de posibles asuntos a investigar. Es por ello que acá se usa antes de hacer la pauta de entrevista, para tener cierta información previa a su formulación, ya que los resultados del Focus Group en sí mismos, no pueden generalizarse a poblaciones más grandes (Marrandi, Archenti, Piovani, 2007).

Para esta investigación se realizaron dos Focus Groups, uno con cada grupo del PROJOVEN investigado. El criterio original de selección para los grupos de estudiantes fue el siguiente: un grupo *de consenso*, uno *de disenso* y otro *de conflicto*, tomando como criterio la postura que tiene el participante de mayor o menor afinidad con la institución. Finalmente este criterio debió dejarse de lado, ya que el día previsto para la realización de esta técnica faltaron muchos estudiantes y se armó un grupo focal por cada grupo de PROJOVEN con la totalidad de los estudiantes que asistieron ese día.

Se descartó hacer un grupo con alumnos que desertaron o se inscribieron inicialmente y nunca asistieron, por considerarlo de muy difícil o nula concurrencia.

En ambos grupos se pensaba invitar en el entorno de doce participantes intentando comprometerlos para asegurar la concurrencia de entre ocho y diez personas. Finalmente se realizó con la totalidad de los jóvenes de cada curso que estaban en la ECA un determinado día, que debido a algunas ausencias no sobrepasaban los diez alumnos.

La guía de pautas (ver Anexo 4) fue semiestructurada, contando con un eje de cinco grandes temas (preguntas abiertas) para facilitar que el coordinador del grupo oriente la discusión.

Las discusiones se grabaron en audio, luego el mismo moderador del grupo (la investigadora) las transcribió y realizó el análisis de las opiniones y argumentos. Según Marrandi, Archenti y Piovani (2007), el ideal es que todo lo haga la misma persona para que se pierda menos información.

#### **6.5.3.4. Observaciones no participantes de aula**

Esta técnica es muy usada en la investigación social y particularmente es de mucha utilidad en el estudio de casos, ya que se debe observar con mucha atención un caso particular y complementar y contrastar la información que aportan otras técnicas, muy particularmente la entrevista en profundidad (Simmons, 2011).

En este estudio, la observación de aula fue particularmente elocuente para conocer las prácticas docentes y contrastarlas con el discurso de los profesores. Observar a un docente relacionándose con sus alumnos en una clase es una fuente riquísima de información que nos permite interpretar muchas cosas.

Simmons (2011), explica que la observación formal (aparte de la informal) es un método que complementa la entrevista por cinco razones, a saber nos permite:

1. Construir una “imagen” holística del escenario que no se logra solo con la conversación con la gente.
2. Lograr una descripción rica que aporta asuntos claves en la etapa de análisis.
3. Conocer normas y valores que son relevantes y constituyentes de un centro educativo o de un programa.
4. “Dar voz” a aquellos actores que no son muy expresivos en las entrevistas.
5. Triangular los datos recogidos a través de las entrevistas.

La observación puede oscilar entre dos extremos: uno totalmente no estructurado y espontáneo y otro estructurado, llevado adelante con una pauta construida de antemano en función de lo que se decidió observar.

En este estudio se eligió realizar una observación no participante con una pauta estructurada, manteniendo un espacio para registrar observaciones espontáneas que se consideren relevantes.

En lo referente a cuando es conveniente usar la observación como método de recogida de datos, Simmons (2011) plantea una serie de interrogantes que el investigador debe hacerse para saber si es conveniente usar esta técnica o no. La respuesta a varias de estas preguntas ha confirmado la pertinencia de la observación, por lo tanto se ha decidido usar este método.

Se citan aquí algunas preguntas de Simmons (2011) y las respuestas dadas por la investigadora de esta tesis:

- A. “Necesito observar y documentar lo que sucede para entender mejor el contexto o afinar mis preguntas de investigación?” (Simmons, 2011: 95). Si, ya que las dinámicas de aula se muestran mucho más ricas observando directamente una clase que entrevistando a los docentes y alumnos, o mirando las planificaciones de aula.
- B. “Puedo conseguir por otros medios los datos que necesito para responder las preguntas?” Si bien puedo obtenerlos por otros medios,



estarían incompletos y quedarían dudas acerca de las dinámicas de clase, por lo ya explicado en la respuesta anterior.

- C. “Quiero observar para ofrecer una exposición documentada, para este o su posterior análisis, lo haga yo u otra persona?” Sin duda que sí, más allá de que en este estudio se sabe de antemano que el análisis de datos va a ser realizado por la propia investigadora, se consideró que tener registrada la observación de aula iba a enriquecer mucho la parte de análisis de datos.
- D. “Qué datos me va a proporcionar la observación que no se puede conseguir con otros métodos?” Observando las dinámicas que se dan entre actores diferentes en un aula docente-alumno, alumno-alumno, son imposibles de relevar con otras técnicas: es un método particularmente revelador para entender el caso y es mucho más difícil fingir el “deber ser” durante toda una hora de clase.
- E. “Me apresuro a emitir juicios, o tengo paciencia para observar y aprender?” La respuesta en este caso es netamente que se tuvo paciencia para observar, ya que a pesar de la experiencia de observación de aula que posee la investigadora y que a veces siente que con observar los diez minutos iniciales ya puede saber cuáles serán las dinámicas durante toda la clase, se decidió de antemano que la observación iba a mantenerse durante toda la clase desde su inicio hasta su finalización, y registrar todo lo relevante ocurrido en ella. Esto sin duda consume mucho tiempo, bastante más de lo que requieren las entrevistas, pero no cabe duda que da mucho más seguridad a la hora de realizar el análisis.

La técnica de **observacion de aula** pretende en este caso conocer las prácticas dentro de la clase.

Para ello esta técnica en este estudio se basa en lo planteado por Pérez, Sarmiento y Zabalza (2012) en su investigación realizada acerca de las prácticas de los docentes de la enseñanza de la Universidad de Vigo. Los autores diferencian claramente las “prácticas declaradas” de las “prácticas observadas”. Las primeras refieren a lo que los profesores dicen que hacen cuando se les realiza la entrevista, mientras que la última se ocupa a lo que realmente hace el docente con sus alumnos en el salón de clase.

Cuando se hace referencia a las “prácticas de enseñanza” puede considerarse a lo que hacen los profesores antes de enfrentarse a la clase, cuando planifican, así como lo que hacen frente a los alumnos y lo que hacen en el centro educativo, por ejemplo si coordina con los demás profesores.

Este estudio de la Universidad de Vigo llama “fase interactiva” a la etapa en que el docente está en vínculo directo con los alumnos en el aula. De esta etapa es que se ocupa específicamente esta técnica en este estudio.

Pueden existir diferencias entre la “práctica declarada” y la “práctica realizada” (Bru, 2002, citado por Pérez, Sarmiento y Zabalza, 2012). Por tanto es muy importante para darle validez a la investigación no solo realizar entrevistas sino también observación de aula.

En este caso para evitar sesgos se observó a todos los docentes en alguno de los dos cursos investigados, avisándole al docente ese mismo día que iban a ser visitados por la investigadora. Asimismo está claro que lo que se puede observar son prácticas examinadas en una situación particular ya que no es lo habitual que en el aula esté la investigadora, que por más que no participe, es un elemento extraño dentro del salón de clase.

Baerrswyl (2008) citado por Pérez Abellás, Sarmiento Campos y Zabalza Cerdeiriña, (2012), enuncia que la estructura visible de la “práctica de enseñanza” está formada por tres elementos: métodos de enseñanza, medios de comunicación y formas e interacción social.

Siguiendo el modelo de la Universidad de Vigo, la pauta de observación del aula se organizó en base a estos tres componentes en un eje, así como también, en el otro eje, en las tres etapas en que se estructuran las clases, a saber:

1. Fase de inicio de la lección.
2. Fase de desarrollo de la clase.
3. Fase de cierre de la lección, lo que se caracteriza por hacer síntesis de los recientemente trabajado.

En el primer elemento relativo a los métodos de enseñanza se discriminan las tareas del docente y las tareas que competen a los alumnos. Con respecto a los medios de comunicación se enumeraran los instrumentos usados por el docente en el aula tales como: pizarra, PowerPoint y proyector, etc.

En lo referido a las interacciones sociales (didácticas) este modelo referencia a dos criterios:

- A. Las estructuras de participación.
- B. El nivel de participación.

A saber:

- A. En cuanto a las estructuras de participación, los autores diferencian dos estructuras básicas que rigen la participación: la monologal-unidireccional (U) y la dialogal-bidireccional (D).

La primera estructura obedecería a un discurso docente basado en la transmisión-recepción desde un docente “que es el que sabe” a un alumno que es el que “no sabe”.

- B. Acerca del nivel de participación se realiza una escala de cinco puntos a quién es el agente que lleva adelante cada una de las actividades realizadas durante la interacción. Las posibilidades son que lo lleve adelante:

1. El profesor (P).
2. El profesor con ayuda del alumno (PA).
3. Lo realizan juntos (PA).
4. El alumno con la ayuda del profesor (AP).
5. Lo realiza el alumno (A) (Pérez Abellás, Sarmiento Campos y Zabalza Cerdeiriña, 2012, basándose en Sánchez et al., 2008).

Es así que en base a este modelo de la Universidad de Vigo, la observación de aula se realiza en base a una pauta que puede representarse mediante el esquema de la figura 6.1.

**Figura 6.1. Guía para Observación de Aula**

<b>Estructura visible</b> <b>Facultad/Escuela</b> <b>Curso:</b> <b>Modalidad: Clase Teórica</b> <b>Lección:</b>					
Fase	Método de enseñanza		Medios de comunicación	Interacción social	
	Tareas del profesor	Tareas de los alumnos		Tipo de estructura	Nivel de participación
Episodio					

Fuente: *La docencia universitaria: un modelo para su análisis*. Cid, Zabalza y Doval (2012).

Evidentemente se considera muy importante dejar un espacio para registrar todas las observaciones que emerjan de las observaciones que resulten relevantes para la investigadora y que no calcen en ninguna de las categorías antes predeterminadas por el modelo.

Además como se dijo anteriormente, la observación de aula, no solo permitió conocer las prácticas reales y diferenciarla (o identificarla) con las prácticas declaradas, sino también triangular la información obtenida por medio de otras técnicas de recogida de datos. La pauta de observación de aula se encuentra en el Anexo 5.

#### **6.5.3.5. Diario de Campo**

El Diario de Campo constituye la memoria “externa” del investigador en su etapa de campo. Es inevitable que la memoria del investigador no pueda retener todo, por tanto, cuando inicia su trabajo de campo, debe empezar el registro de todo el proceso en su Diario de Campo.

Es además muy útil para reconstruir la historia de lo acontecido durante la etapa de campo, ya que muchas veces, por diversas razones, el análisis de datos, se distancia en el tiempo con respecto a la instancia de recogida de datos. En ese caso, que es justamente el caso de esta investigación, el Diario de Campo permite reconstruir ese proceso ya que allí están registradas las actividades diarias (entrevistas, observaciones de aula, focus groups, análisis de documentos), los comentarios que surgen frente a situaciones ocurridas en ese día, registro de sucesos especiales, etc.

También se incluyeron tal como sugieren Hernández, Fernández y Baptista (2010), las descripciones del ambiente, y listas de objetos recogidas del contexto, en algunos casos con fotografías. En este caso, en el Diario de Campo se registró: **Fecha; Hora (y duración); Actividad realizada o comentario relevante.**

#### **6.5.4. Rigor científico del estudio**

Los criterios que se utilizaron para determinar la calidad de la presente investigación surgen de Simons (2011), en donde se tomaron cuatro criterios, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 6.2 Criterios de validez tradicionales y paralelos**

<b>Criterios Tradicionales (según Guba y Lincoln)</b>	<b>Criterios Paralelos</b>
Validez Interna	Credibilidad
Validez externa	Transferibilidad
Fiabilidad	Confiabilidad

Fuente: Simons (2011:179).

#### **6.5.4.1. Credibilidad**

La **credibilidad (validez interna)** se obtiene a partir del cuidado particular de las relaciones causales, diferenciándolas de las relaciones ilegítimas (Yin, 2003). Según Vasilachis (2007), demanda poder valorar la confianza, tanto del resultado como del proceso de la investigación. Ciertos procedimientos garantizan la validez interna:

- a) fuerte compromiso con el trabajo de campo, es decir, si quedan dudas, volver al campo todo el tiempo que sea necesario o revisar el diseño. En el caso de este estudio, el diseño inicial supuso la entrevista de todos los docentes, y las psicólogas a cargo y una vez estando en la etapa de recogida de datos, se resolvió rediseñar, para obtener datos complementarios y entrevistar a una psicóloga suplente que entró al centro una vez finalizados los cursos del PROJOVEN. También frente a determinadas dudas surgidas durante la etapa de análisis, se volvió al campo, de forma presencial, o por consulta telefónica o vía mail, para evacuar dudas.
- b) Obtención de datos ricos: en este estudio la información obtenida fue minuciosa, detallada y completa, se aseguró la saturación de las categorías, para permitir una mejor comprensión del tema durante la etapa de análisis.
- c) Triangulación: Existen varias formas de triangulación posibles, en este estudio se triangularon diferentes fuentes (estudiantes, docentes, equipo directivo y supervisores), y también diferentes métodos de recolección de datos (grupos focales, entrevistas, revisión de documentos y observación no participante. Este proceso de contratación de los datos se realizó fundamentalmente durante la etapa de campo, así como también durante el análisis de datos. No aparecieron discrepancias entre los datos recogidos por medio de otras fuentes u otras técnicas, lo cual contribuyó a la generación de confianza.
- d) Control de auditores: también contribuye a la validez interna el hecho de que en este caso ambas Directoras de Tesis controlaran y evaluaran el estudio antes de ser presentado. En este proceso de diálogo sincero tutora-doctoranda, la doctoranda/ investigadora se compromete a aceptar las críticas y correcciones para asegurar la calidad teórica y metodológica, buena comunicación y relevancia social de la investigación (Vasilachis, 2007).

#### 6.5.4.2. Transferibilidad

En cuanto a la **transferibilidad**, antes también llamada **validez externa**, hace referencia al alcance del conocimiento logrado en el estudio. Se refiere a qué tanto es posible generalizar al universo los hallazgos obtenidos en determinado contexto. En la investigación cualitativa, debido a que los estudios se realizan en ámbitos acotados, en diferentes contextos, la validez externa (que sería algo así como una generalidad estadística) no es posible de lograr, ni constituye un objetivo de este enfoque. Lo que sí es posible es transferir los hallazgos de un determinado estudio de un determinado contexto a otro contexto semejante para entenderlo, tarea que es responsabilidad de los lectores del estudio o de los *policy makers* (Vasilachis, 2007). Yin explica el problema diciendo:

La investigación a través de encuestas se apoya en la generalización estadística, mientras que los estudios de caso (tal como los experimentos) se apoyan en la generalización analítica. En una generalización analítica, el investigador se esfuerza en generalizar un conjunto particular de resultados a una teoría más amplia<sup>18</sup> (Yin, 2003:37).

Para poder generalizar, se debe seguir previamente la *lógica de la replicación*, es decir, investigar para ver si la teoría generada es aplicable a otros casos (Yin, 2003). En este estudio, la generalización se hace en la medida que sea contrastable con el marco teórico seleccionado. Y además, durante el proceso de investigación se recogió información abundante, intentando hacer descripciones detalladas y ricas del caso, de forma que si otros investigadores realizaran una revisión, encontrarán que se realizó una descripción lo más fiel e integral posible de la realidad dentro de ese contexto.

#### 6.5.4.3. Dependencia

La **dependencia** (antes llamada **confiabilidad**), que es lo que hoy se considera **auditabilidad**, de una investigación, es lo que asegura que si otro investigador repite los mismos pasos que se hicieron, realizando el mismo estudio de caso, llegará a los mismos resultados (Yin, 2003). En este trabajo, la auditabilidad se aseguró en la etapa de campo, usando el mismo protocolo de recolección de datos en para todos los actores que cumplen un mismo rol: la pauta de entrevistas, de observación de aula, y la pauta de los grupos de discusión fueron los mismos. Se entrevistaron la totalidad de los docentes y del equipo directivo en la ECA y tres alumnos por grupo de acuerdo al mismo criterio. También se hizo una visita de

---

<sup>18</sup> Traducido por la autora.

aula a la totalidad de los docentes de ambos grupos con el mismo protocolo, así como también se realizaron grupos focales similares, con la misma pauta en ambos grupos. A los dos supervisores de INEFOP se les aplicó la misma pauta de entrevista en profundidad. En la etapa de seguimiento a los egresados, en cada llamada telefónica se les realizaron las mismas preguntas. En caso de no poderse contactar con el egresado, se realizó la misma cantidad de intentos, por los mismos medios y se le envió el mismo mensaje vía mail y se le dejó el mismo mensaje de voz en su teléfono móvil.

#### **6.5.4.4. Confirmabilidad**

Este criterio refiere a la neutralidad de los resultados del estudio que buscan reflejar la realidad observada sin sesgos o desvíos producto de intereses. La **confirmabilidad** (antes llamada **validez de constructo**) considerada como las mediciones operacionales adecuadas de los conceptos bajo estudio (Yin, 2003). La investigadora debe ser lo más objetiva posible y los datos deben demostrar rigurosidad científica, debiendo ser confirmados y consensuados con otros investigadores, en este caso, ambas Directoras de Tesis. De esta forma se busca acercarse a una objetividad compartida del fenómeno estudiado.

La **confirmabilidad**, se logró utilizando múltiples fuentes de evidencia durante la recolección de datos siempre en diálogo con las Directoras de Tesis y, con otros investigadores del Departamento de Educación de la Universidad en la etapa posterior de análisis de datos, solicitándole además al Director de la ECA que revisara una síntesis del caso y que lo validara o en su defecto, que aportara sugerencias que consideraran pertinentes. El Director validó la síntesis realizada.

#### **6.5.4.5. Aspectos éticos de la investigación**

En este apartado se detallarán algunas consideraciones éticas que se tomaron en cuenta para el desarrollo del estudio:

1. Se realizó por parte de la investigadora los trámites necesarios para la autorización de ingreso a la ECA en donde se realizó la investigación, pidiendo una reunión con el Director General de la ECA y llevando una carta documento de la UAM certificando que la investigadora estaba cursando el Doctorado, que ya tenía Directora de tesis asignada y el título del proyecto de tesis aprobado.
2. Se llevaron a cabo dos reuniones antes de comenzar el trabajo de campo: una con el Director General de la ECA y la segunda con la Coordinadora Pedagógica de la ECA en donde se les explicó acerca de las diferentes

consideraciones éticas que se tomarían en cuenta para el estudio, como ser la confidencialidad de los datos recabados.

3. Se pidió autorización al el Director General de la ECA para realizar un registro fotográfico durante la investigación.
4. Se realizó una reunión previa al inicio del trabajo de campo con los docentes y estudiantes en donde se les explicó en líneas generales las principales características de la investigación, así como también la importancia que tendrían sus aportes. Se les remarcó que sus nombres iban a permanecer anónimos durante la investigación. Asimismo se les solicitó permiso para realizar registros fotográficos durante las observaciones realizadas y registro de audio durante las entrevistas.
5. Para la recogida de datos del segundo nivel de análisis, se contactó con los referentes de las otras ECA, para entrevistarlos y posteriormente con el Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP, que fue quién accedió a que se revisaran las carpetas de varios cursos de diferentes ECA

## **6.6. RECOGIDA DE DATOS**

La recolección de datos implicó un total de 80 horas entre visitas a INEFOP, a la ECA, contactos telefónico y vía mail, durante principalmente los meses de noviembre/ diciembre de 2012 y marzo/abril 2013. Los detalles la recogida de datos se detalla en el cronograma de la investigación

Las entrevistas se realizaron a la totalidad de los docentes y de las psicólogas (menos una que se negó) y del equipo directivo de la ECA seleccionada. Se entrevistaron seis estudiantes, tres de cada grupo de PROJOVEN seleccionados por algunos docentes en base al criterio de: el que tiene mejor, peor e intermedio desempeño educativo, tal como se explicitó en la sección 6.5.3. También se entrevistó a tres supervisores de INEFOP, dos en profundidad y una exploratoria y al Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP. Las entrevistas se grabaron digitalmente y luego se transcribieron textualmente.

Se realizó una observación de aula por docente. Dichas observaciones se registraron en la ficha de la pauta correspondiente y se tomaron fotografías varias durante las clases.

En los Anexos 1, 2, y 3 figura la pauta de entrevista a cada tipo de actor del centro educativo y en el Anexo 5 figura la ficha de observación de aula.



Los documentos especificados en el apartado 6.5.3.1 revisados, se registraron copiando la información y/o fotografiándola. Los registros y algunas fotografías han sido intercalados en el capítulo referente al análisis de los datos.

Los grupos focales con los jóvenes fueron grabados digitalmente y luego se desgrabaron por la misma investigadora.

El seguimiento de egresados primeramente se pretendió realizar por medio de un cuestionario vía mail, pero al no obtener ninguna respuesta luego de varios intentos, los contactos pasaron a realizarse por medio del teléfono móvil. Aún así, fue difícil (y a veces imposible) comunicarse con los jóvenes egresados para realizarles el cuestionario de seguimiento laboral. En una instancia, para mayor cobertura la investigadora asistió a la ECA a una reunión de seguimiento laboral con el responsable de ese rol en la ECA. Las entrevistas telefónicas de seguimiento de egresados se registraron en formato digital.

A continuación se detallan las categorías y en cada caso se explicitará mediante una tabla por medio de qué técnica se recogieron los datos para cada sub-categoría elegida.

### **6.6.1. Sub-categorías de la categoría de análisis: Resultados de implementación del PROJOVEN con énfasis en el logro de la *competencia digital***

#### **6.6.1.1. Sub-categoría “Frecuencia de uso de las TIC en el aula”**

Para conocer en profundidad la sub-categoría de análisis *Frecuencia de uso de las TIC en el aula* se preguntó a cada uno de los docentes de la ECA seleccionada a través de la entrevista realizada.

Para triangular la información, se realizó una observación de aula, dónde se observó minuciosamente la práctica del docente. Siempre se encontró correspondencia entre lo declarado por el docente en la entrevista y la observación de aula. También se trianguló por lo declarado en las entrevistas por el equipo directivo y por los jóvenes acerca de las prácticas de los docentes al respecto.

En algunas asignaturas en particular, ya está establecido el número de horas que tienen que ser dedicadas a trabajar con las TIC en la Sala de Informática y esa información también se trianguló con el documento que muestra el *curriculum* establecido en el pliego de la Licitación aprobada por INEFOP.

**6.6.1.2. Sub-categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula “con sentido pedagógico” y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes.”**

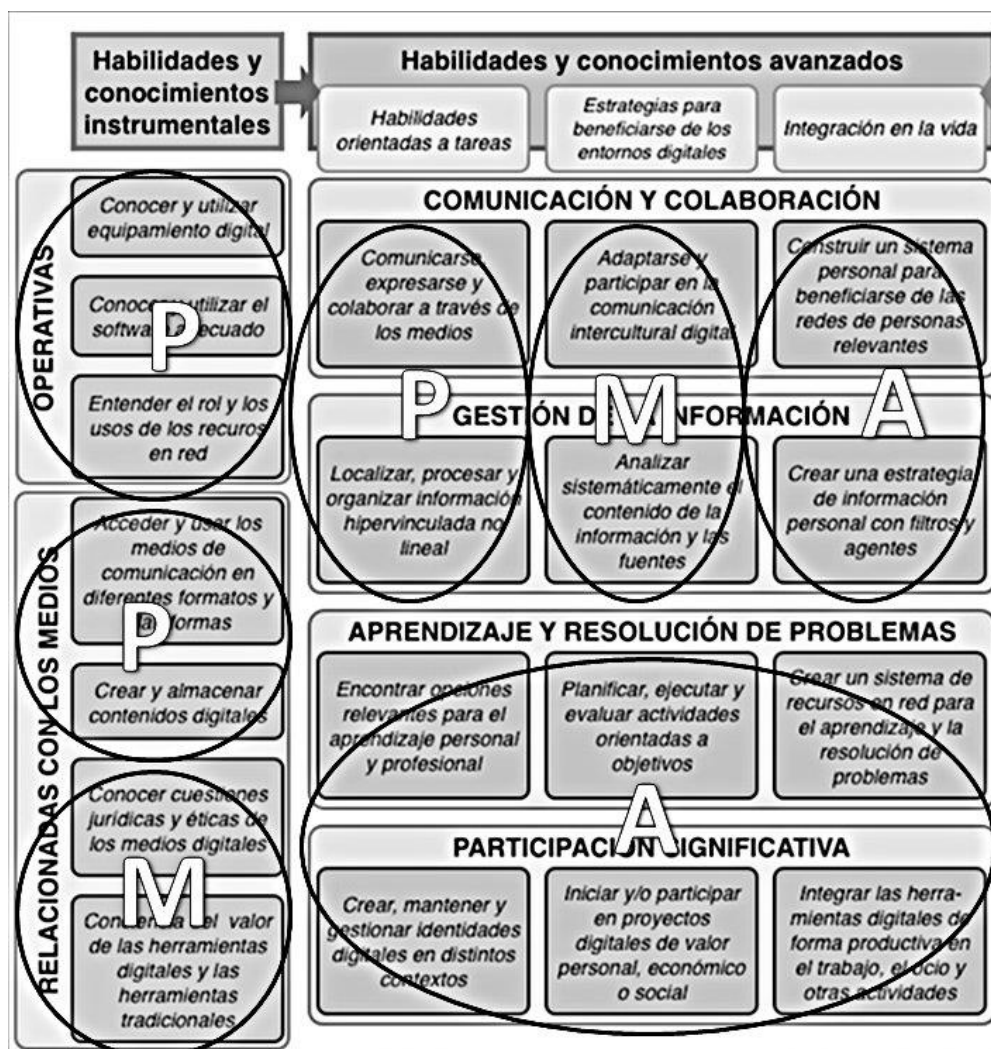
La apreciación de la sub-categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes.” en la ECA se sintetizará en una tabla.

Los datos provendrán de diversas fuentes y técnicas: de las observaciones de aula, y de cada entrevista individual con el docente así como también, de la convergencia del conjunto de las entrevistas a los alumnos y al equipo directivo y, en menor medida de la observación directa de la vida del centro.

Se sistematiza esta sub-categoría a nivel de los docentes de los cursos PROJOVEN de esta ECA, a partir de criterios que aparecen en la siguiente figura (basada en el modelo de *competencia digital* de Ala-Mutka del 2011, explicado en el marco teórico), en función de si dichos docentes promueven el logro de esas habilidades y conocimientos que atañen a la *competencia digital* de los jóvenes. A partir de ello, y tal como se señala en la tabla, se aplican los códigos P, M, A y 0, que corresponden respectivamente al nivel Principiante, Medio, Avanzado y Nulo de la sub-categoría.

**P=** Principiante; **M=** Medio, **A=** Avanzado; **0=** Nulo, no cumple con ninguna de las sub-categorías (es decir, el docente no llega a orientar al joven ni siquiera en lo exigido por el nivel “principiante”).

Figura 6.2. Integración de las TIC en el aula con sentido pedagógico por parte de los docentes, según las sub-categorías presentadas en el Modelo de Ala-Mutka (2011).



Fuente: Elaboración propia a partir de la figura original de Ala-Mutka (2011).

Es importante destacar que la identificación de las sub-categorías que corresponden sobre todo al nivel avanzado (A) no debe tomarse como absoluta, ya que debido a las limitaciones propias del diseño metodológico del estudio, lo que se puede lograr es observar ciertos “destellos” que dan luz acerca de esas sub-categorías que, obviamente, para tomarlas en términos absolutos requerirían probablemente un trabajo de observación de los docentes en campo, durante un lapso mucho más prolongado.

En las tareas de investigación por ejemplo del mundo laboral, el alumno debe aprender a moverse dentro de un océano de información que crece

permanentemente, por lo tanto obligatoriamente tendrá que seleccionar, jerarquizar lo relevante de lo no relevante, lo serio de lo tendencioso, y por tanto deberá aprender a tener una mirada crítica sobre lo que la web le brinda. Esa actividad ratifica el modelo constructivista porque ellos juegan un rol activo en el desarrollo de la gestión de la información.

Para que la tecnología genere un cambio en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, es necesario que el rol del docente se acerque a un rol actualizado con el cuerpo de conocimientos que surge de los constructivismos y particularmente del construccionismo, por lo cual en este estudio, también se puso el foco durante la observación de aula, en algunos aspectos tales como si el proceso de enseñanza se da con énfasis en el aprendiz: es crucial que el docente pase de **expositor** a **orientador o activador de los aprendizajes**. De la misma manera es fundamental que el alumno cambie su rol de receptor pasivo a sujeto activo de su proceso de aprendizaje.

#### ***6.6.1.3. Sub-categoría “Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social.”***

Esta valoración se realiza en la etapa de seguimiento de egresados, por medio de la entrevista telefónica a los jóvenes en la etapa post-curso, de inclusión laboral, usando las mismas sub-categorías y los mismos niveles categorizados en la Figura 6.2.

### **6.6.2. Sub-categorías de la categoría de análisis: Nivel de logro de *competencia digital***

A continuación se indica en una tabla a través de qué técnica y qué fuente de información fueron relevadas las sub-categorías de esta categoría.

#### ***6.6.2.1. Sub-categoría “Frecuencia de uso de TIC en el aula”***

Para valorar la sub-categoría “Frecuencia de uso de TIC en el aula” se preguntó a cada uno de los docentes a través de la entrevista realizada. Para triangular la información, se le preguntó también a los alumnos entrevistados acerca de la frecuencia de uso de TIC de los docentes.

**Tabla 6.1. Técnicas y fuentes de información de las sub-categorías de la categoría “Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la competencia digital”**

TEMAS	CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	Técnica de recogida de datos	Fuente de información
Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la <i>competencia digital</i>	Integración de las TIC por los docentes en sus clases y de los jóvenes para potenciar su inclusión socio-laboral	-Frecuencia de uso de las TIC en el aula	Entrevista.	Docentes Eq.Directivo
		-Integración del uso de las TIC a la práctica de aula “con sentido pedagógico” y buscando el logro de la <i>competencia digital</i> de los jóvenes.	Obs. aula	Docentes Estudiantes
			Focus Groups	Estudiantes
			Entrevista.	Estudiantes Docentes
		-Integración de las TIC por los jóvenes en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social	Entrevista de seguimiento.	Egresados

**6.6.2.2. Sub-categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes.”**

La valoración de la sub-categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con *sentido pedagógico* y buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes.” en los cursos del PROJOVEN de la ECA seleccionada se sintetizará en una tabla.

Los datos provendrán de diversas fuentes y técnicas: de las observaciones de aula y de cada entrevista individual así como también, en algunos casos de la convergencia del conjunto de las entrevistas y de la observación directa de la vida del centro.

Se sistematiza esta sub-categoría a nivel de los docentes, a partir de criterios que aparecen en la siguiente tabla, y se aplican los códigos P, M, A y 0, que corresponden respectivamente al nivel Principiante, Medio, Avanzado y Nulo de la sub-categoría.

P= Principiante; M= Medio, A= Avanzado; 0= Nulo, no cumple con la sub-categoría (no llega a lo exigido por el nivel “principiante”).

**Tabla 6.2 Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes, por docente, según temas, categorías, sub- categorías, técnicas y fuentes de información (según el Modelo de Ala-Mutka, 2011)**

Docente	Temas, categorías, sub-categorías de Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes.			Técnica y Fuente de información	Valoración de la sub-categoría
	Integración de las TIC por los docentes en sus clases y de los jóvenes para potenciar su inclusión socio-laboral	Enseña Habilidad. y Conocim. Instrumental.	Operativas	-Observación de aula -Relatos propios/ de otros maestros/ directores/alumnos acerca de su accionar, a este respecto, en la ECA	0 o P
			Relacionadas con los medios		0, P o M
		Enseña Habilidad. y Conocim. Avanzados (para la/el...)	Comunicac. y colaboración	-Observación de aula -Relatos propios/ de otros maestros/ directores/alumnos acerca de su accionar, a este respecto, en la ECA	0, P, M o A
			Gestión de la información		0, P, M o A
			Aprendizaje y resolución de problemas		0 o A
			Participación significativa		0 o A

#### **6.6.2.3. Sub-categoría “Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social.”**

La valoración de la sub-categoría “Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social” en los egresados del PROJOVEN de la ECA seleccionada se sintetizará en una tabla

Los datos provendrán del cuestionario realizado a los egresados contactados. Si bien no hay un mecanismo de triangulación claro para esta etapa, en caso de que algún dato no condiga con lo observado durante las clases y el conocimiento logrado de los alumnos durante la etapa de curso, se procederá a buscar otro informante para contrastar la información. Se había pensado en consultar a las psicólogas que realizan el seguimiento laboral, pero no fue necesario ya que no surgieron respuestas de los egresados que hicieran sospechar su falta de validez.

Se sistematiza esta sub-categoría a nivel de los egresados, a partir de criterios que aparecen en la siguiente tabla, y se aplican los códigos P, M, A y 0, que corresponden respectivamente al nivel Principiante, Medio, Avanzado y Nulo de la sub-categoría.

P= Principiante; M= Medio, A= Avanzado; 0= Nulo, no cumple con la sub-categoría (no llega a lo exigido por el nivel Principiante)

**Tabla 6.3 Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social, por egresado contactado, según temas, categorías y sub- categorías, técnicas y fuentes de información (según el Modelo de Ala-Mutka, 2011)**

EGRESADO	TEMAS, CATEGORÍAS, SUB-CATEGORÍAS DE INTEGRACIÓN POR PARTE DE LOS JÓVENES DEL USO DE LAS TIC EN LA ETAPA DE INSERCIÓN LABORAL PARA POTENCIAR SU INCLUSIÓN SOCIAL			TÉCNICA Y FUENTE DE INFORMACIÓN	VALORACIÓN DE LA SUB-CATEGORÍA
	Integración de las TIC por los docentes en sus clases y de los jóvenes para potenciar su inclusión socio-laboral	Posee Habilidades y Conocimientos instrumentales	Operativas	-Relato propio	0 o P
			Relacionadas con los medios		0, P o M
		Posee Habilidades y Conocimientos Avanzados (para la/el...)	Comunicación y colaboración	-Relato propio	0, P, M o A
			Gestión de la información		0, P, M o A
			Aprendizaje y resolución de problemas		0 o A
			Participación significativa		0 o A

### 6.6.3. Sub-categorías de las categorías consideradas factores influyentes

A continuación se indica en una tabla a través de qué técnica y qué fuente de información fueron relevados las sub-categorías de las categorías consideradas factores influyentes.

**Tabla 6.4 Técnicas y fuentes de información de las sub-categorías de los temas considerados factores influyentes.**

TEMA	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	Técnica de recogida de datos	Fuente de información
Factores organizacionales	Clima y cultura organizativa favorable a la	Visión compartida acerca de los beneficios del uso de las TIC, entre todos los integrantes de la ECA en cuanto a que puede ser una competencia clave para la inclusión social	Obs. aula	Docentes Estudiantes

(en base al modelo de Aristimuño, 1996 y adaptado de Pérez Aguirre, 2011)	inclusión de las TIC de forma transversal al currículo		Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
			Focus Groups	Estudiantes
	Sentimiento de pertenencia de los miembros	Participación en actividades extracurriculares	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
	Formas de pertenencia	Años de permanencia en el centro (Antigüedad)	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
		Dedicación horaria	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
	Grado de iniciativa local	Existen algunos espacios de autonomía a pesar de la relación de dependencia con las autoridades centrales	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
	Consenso en las metas	Alineación con el sentido de misión y de visión del director y los docentes	Entr. Doc Entr.ED	Docentes Eq. Dir.
	Formas de circulación de la información	Comunicaciones fluidas	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
	Capacidad de resolución pragmática de los problemas	Diagnóstico sistemático	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
		Búsqueda de información y de recursos para la toma de decisiones	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
	Pautas salientes de relaciones interpersonales	Grado de colegialidad	Entr. Doc Entr.ED	Docentes Eq. Dir.
		Relaciones más profesionales que personales	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Enfrentan juntos problemas y conflictos	Entrevista.	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Sentimiento de formar un equipo	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
	Relación con la comunidad y el contexto	Vínculos sistemáticos con la comunidad y las empresas empleadoras	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
	Otro/s (hip.nula)	Aspectos de la organización diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN.	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
	Prácticas de liderazgo	La Dirección ejerce un estilo de liderazgo distribuido (el liderazgo se manifiesta a todos los niveles).	Entrevista	Docentes Eq. Dir.



Factores de la órbita de la Dirección (en base al modelo de Murillo y Hernández-Castilla, 2011)			Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Crea una visión compartida del centro educativo centrada en la Justicia Social.	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
			Obs.CE	Todos los actores
		Genera una cultura para la Justicia Social, fomentando su impulso y transmisión por medio del trabajo en equipo.	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Provisión de capacitación y desarrollo profesional principalmente sobre la integración curricular, no sólo sobre habilidades técnicas del uso de las TIC transversal al currículo.	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Sabe aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Apoya personalmente a los docentes	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		El mismo Director/a resulta un referente en el CE en cuanto a su formación continua.	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Reconocimiento a los docentes y demás actores del CE por su buen trabajo	Entrevista	Eq. Dir.
		Prioriza la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Fomenta la participación y colaboración permanente con las partes interesadas (docentes, estudiantes y familias)	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza entre todos los actores del CE	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
			Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Fomenta un rol más profesional de parte de los docentes	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
Valores de los directores		Asumen riesgos	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Son accesibles	Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Invierten en las relaciones entre las personas del CE	Obs.del centro educ.	Todos los actores

		Son reflexivos		Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Son colaborativos		Obs.del centro educ.	Todos los actores
		Tienen clara su visión hacia la Justicia Social		Obs.del centro educ.	Todos los actores
	Otro/s (hip.nula)	Aspectos de la Dirección diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación.			
Factores de la órbita de los docentes (adaptado de Pérez Aguirre, 2011)	Nivel de formación en relación con las TIC	Formación previa en informática		Entrevista	Docentes
	Características individuales	Creencias	Creencias pedagógicas de los docentes acerca de su tarea de enseñar	Entrevista	Docentes
				Obs. Aula	Docentes
			Creencias que tienen acerca de la tecnología como agente de cambio	Entrevista	Docentes
			Creencias y modelos mentales acerca del valor, de la utilidad y de las ventajas de que los jóvenes aprendan a usar las TIC	Entrevista	Docentes
		Actitudes	Confianza y actitudes positivas hacia la tecnología	Entrevista	Docentes
			Alto nivel de entusiasmo, motivación y compromiso por el PROJOVEN con énfasis en el uso de TIC	Entrevista	Docentes
				Obs.del centro educ.	Todos los actores
			No existencia de temor a un cambio de rol docente-alumno.	Entrevista	Docentes
				Obs. Aula	Docentes
			Disposición a cambiar el paradigma de su forma de enseñar y su rol en el proceso.	Entrevista	Docentes
				Obs. Aula	Docentes
		Retroalimentación	Retroalimentación positiva frecuente al joven que usa las TIC con acierto	Obs.aula	Docentes Estudiantes
				Entrevista	Docentes
	Características grupales	Cultura	Cultura cohesionada: comparten experiencias	Entrevista	Docentes

			Cultura de trabajo en equipo: -instancias de coordinación y capacitación espontáneas, independientemente de lo que exige INEFOP.  -eligieron en el CE espontáneamente un Referente TIC (facilitador del cambio)	Entrevista	Docentes Eq. Dir.
				Obs.del centro educ.	Todos los actores
	Otro/s (hip.nula)	Aspectos de los docentes diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN.		Entrevista	Docentes
				Obs.del centro educ.	Todos los actores
Otros factores no previstos		Factores diferentes a los ya mencionados que inciden en la implementación.		Entrevista	Docentes Eq.Dir. Estudiantes

## 6.7. PROCESO DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se procedió de la siguiente forma:

- 1) Se **transcribieron** todas las entrevistas.
- 2) Se **asignaron todas las transcripciones de las entrevistas** de todos los actores, **las observaciones de aula, la información de los Focus Groups y el Diario de campo** de una misma ECA a una única *unidad hermeneútica* del software **AtlasTi**.
- 3) Se **codificó** todo el material obtenido con el AtlasTi y se anexaron **los memos**<sup>19</sup> que surgían de otras observaciones pertinentes y/o que triangulaban la información, y luego se obtuvo la información correspondiente a una misma sub-categoría, en base al output que el AtlasTi arrojó para cada código que correspondía a la sub-categoría que se estaba analizando.
- 4) En un nivel más depurado de análisis, se fueron formando **familias de códigos** de acuerdo a las categorías de análisis, apegándose al marco

<sup>19</sup> En los memos se anexa al archivo del Atlas-Ti toda otra información relevante asociada, que no surge de la entrevista pero que resulta relevante.

teórico seleccionado y al diseño de investigación propuesto. Las familias de códigos que se crearon fueron: factores del equipo directivo; factores de los docentes; factores organizacionales.

- 5) En el **análisis vertical**, se fue analizando cada familia de códigos surgida de la coherencia de códigos, para **todo el conjunto de la información recabada por las diferentes técnicas**.

- Cada parte “recortada” de la entrevista que refiere a determinado código aparece codificada por ejemplo así: **P 9: Doc\_Cálculo PR57.rtf - 9:16** lo que significa:

- **P 9** = entrevista nº 9 ingresada a la *unidad hermeneútica* del AtlasTi
- **Doc\_Cálculo PR57**= docente de Cálculo del grupo PR57
- **9:16 = 9** porque es la entrevista 9 y 16, porque es la oración nº 16 “recortada” de la entrevista.

- 6) Se realiza un **borrador de la síntesis del caso de los grupos de PROJOVEN de la ECA** seleccionada y se vuelve al centro educativo para que el Director General valide la síntesis para asegurar la **validez de constructo** del estudio de caso.
- 7) Se redacta el informe completo del caso y **los hallazgos del primer nivel de análisis**.
- 8) Profundizando el nivel de análisis, se realiza un **análisis horizontal relacionando el caso con la generalidad del Programa PROJOVEN**. Para ello, en conjunto con la información recabada acerca del Programa en general y de una entrevista al Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP, se analizan comparativamente la información recabada en la ECA estudiada en profundidad y la información obtenida a partir de tres entrevistas en profundidad obtenidas en dos ECA más, también con cursos con énfasis en el uso de TIC, consideradas por supervisores de INEFOP como modélicas en cuanto al logro de inserción laboral de los jóvenes. Es decir, el análisis se hace en relación a información secundaria del conjunto del PROJOVEN y la información que se pudo obtener, específica de dos diferentes ECA más. De esta forma la comparación se realizó globalmente con la experiencia de PROJOVEN y también con algunos otros casos para los que se obtuvo información desagregada. Se consideraron en particular los discursos de los supervisores de INEFOP y de los integrantes de equipos docentes y directivos de otras dos ECA. Se volvió a la revisión del marco teórico y, en

algún caso, ampliación de literatura existente para reflexionar dialógicamente con los datos y a partir de ambos, marco teórico y datos, se construyeron **los hallazgos del segundo nivel de análisis** (un análisis comparativo entre el caso y la generalidad del programa PROJOVEN).

- 9) Se ponderaron los hallazgos del segundo nivel de análisis y confrontándolos con el estudio teórico previamente realizado **se efectuó el tercer nivel de análisis** (análisis de la relevancia, potencialidad y viabilidad de extender algunos de los aprendizajes y logros del PROJOVEN al conjunto de la educación media), **obteniendo nuevos hallazgos**.
- 10) Se reflexionó sobre los todos hallazgos, se vincularon entre sí y se agruparon por temas y en una nueva ronda de reflexión dialógica con el marco teórico se construyeron las **conclusiones**.
- 11) Por último, a partir de las conclusiones y llegando a un nivel más profundo de análisis, se brindan algunas **recomendaciones de política educativa** en aquellos aspectos cruciales a tener en cuenta con el propósito de viabilizar estrategias de inclusión digital efectivas y sugerencias para un rediseño curricular **buscando generar mayor Justicia Social para este amplio sector de jóvenes**.



## **Capítulo 7 .**

# **PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA FASE EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO: EL ESTUDIO DE CASO**

---

El presente capítulo da cuenta de los resultados cualitativos para responder a los objetivos de la investigación planteados, fruto de la implementación de la propuesta de investigación. En el diseño de investigación, el análisis se estructura en tres círculos concéntricos: el primer nivel de análisis corresponde al estudio de caso del programa PROJOVEN en un centro de capacitación específico, mientras que el segundo nivel de análisis radica en la comparación del caso con la generalidad del programa PROJOVEN y el tercer y último nivel de análisis está constituido por los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del programa PROJOVEN pueden hacer a la educación media uruguaya.

## **7.1. ESTUDIO DE CASO DEL PROGRAMA PROJOVEN EN UN CENTRO DE CAPACITACIÓN DETERMINADO**

### **7.1.1. Descripción de la ECA**

#### **7.1.1.1. Con relación a lo edilicio**

La ECA está localizada en el centro de la capital, en un barrio dónde mayoritariamente hay comercios y varios centros educativos. No es un barrio de casas-habitación.

Es un edificio grande, originalmente muy bueno para un centro educativo, pero venido a menos y muy subutilizado. Actualmente, hace pocos años, el piso superior se ha convertido en una residencia estudiantil que acoge estudiantes mujeres del interior, para ayudar a pagar los gastos del edificio.

Antes el edificio era enorme, ahora se fueron cerrando partes, porque se puso una Residencia Estudiantil. Antes se apropiaban más del edificio (los jóvenes), pero ahora está mucho más acotado y todo eso se perdió. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:27)

La edificación está en condiciones, pero denota descuido y falta de detalles que le den un perfil propio, ya que tiene escasos objetos que la identifican. Hay muy pocas carteleras y poco personalizadas, y escaso o nulo mobiliario en los espacios comunes. Los espacios comunes son bastante oscuros y no invitan a quedarse en ellos, en las horas libres. Sólo hay una cartelera en el hall de recepción que refiere a la violencia doméstica (en la semana en que se celebra el “Día contra la violencia doméstica”) y cómo prevenirla de forma saludable.

La cantina y el espacio de recreación son grandes pero no resultan acogedores. Al otro lado del patio hay muchos bancos descartados, que dan un aspecto de descuido y abandono al centro educativo. Hay una mesa de ping pong y unas pocas mesitas en una galería techada que da al patio. El patio en sí, está deshabilitado actualmente.

También en diversos rincones del piso superior hay computadores viejos en desuso, lo que colabora con la imagen de decadencia del centro educativo. Hay muchos salones cerrados, que no se usan. La sala de informática está equipada con PC bastante viejas. Hay un salón principal equipado con cañón y pantalla, después cuenta con otro cañón móvil.

Los salones son correctos pero sin personalidad. La Coordinadora docente es quién tiene el despacho más espacioso y luminoso, aunque también luce sin rasgos



personales. La secretaría es muy pequeña, llena de objetos varios y se suma la incomodidad de que allí está alojado, además, el baño de los docentes.

La oficina del Director está en un lugar intrincado en el subsuelo (hay que atravesar el patio y una zona desocupada, lo que hace que llegar allí se torne medio laberíntico), no tiene luz natural y luce muy venida a menos.

En la época navideña, la Coordinadora y la Asistente de Administración decoran el hall de entrada con un árbol de Navidad, lo que busca darle un toque cálido al edificio. En la ECA, la calidez está en las personas, la Coordinadora Docente, la secretaria y los docentes en general y ciertamente no en la edificación.

Es de destacar que la percepción de los estudiantes acerca del edificio y las instalaciones es muy buena y están muy conformes con la infraestructura de la ECA.

También ocurre lo mismo con la percepción que al respecto tienen los docentes y en general el equipo directivo.

Tiene un edificio que es muy apropiado para la capacitación, los alumnos se sienten muy cómodos. No estamos dando clases en una casa... (P 3: DIRECTOR GRAL.rtf - 3:57)

El edificio me parece que está bien, es un buen edificio para trabajar, son áreas grandes, iluminadas, ventiladas. Hay otros lugares que no son así. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:18)

De esto puede deducirse que tanto los estudiantes como los docentes están acostumbrados a asistir a locales educativos en general en malas condiciones y sin artefactos que le den calidez o personalidad, por lo que no les resulta contrastante el aspecto edilicio de la ECA.

Desde el equipo directivo no se percibe una necesidad de mejorar con detalles decorativos que conformen rasgos distintivos del centro educativo, o más bien esto puede interpretarse al revés: esa falta de artefactos visuales visibles, muestra que la impronta actual del centro educativo es de una ECA que no cuida los detalles, ya sea porque está pasando por una crisis organizacional y financiera o porque a los actores principales no les parece importante ese tema.

El comedor, no es una cantina porque el Director general no está de acuerdo con que los jóvenes ingieran comida “chatarra”. A la hora de la merienda se les da chocolatada o jugos en polvo, pan con manteca, mermelada y dulce de leche, bizcochos o a veces galletitas. La merienda la prepara y sirve una auxiliar administrativa, porque las que antes se encargaban son las responsables de la residencia estudiantil y en esta época están muy ocupadas, mostrando la residencia a las futuras huéspedes.

Cabe agregar que parte del edificio está ocupado por un Bachillerato Tecnológico, que es privado y cobra una cuota a sus estudiantes, y que el piso superior fue hace unos años transformado en una residencia estudiantil para jóvenes que vienen a estudiar educación terciaria/universitaria a la capital desde interior del país. Dichos ámbitos están separados y los estudiantes de un sector no se encuentran con los de otro sector diferente.

### **7.1.1.2. La coyuntura actual de la ECA**

Este centro educativo funciona desde hace 14 años impartiendo cursos de INEFOP y tuvo durante muchos años muy buen nombre a nivel de la calidad de sus cursos.

Salvando ciertos tropiezos en el camino fuimos muy buena institución para capacitar. Sacamos un premio en el 98 por ser los que más insertábamos del 98 al 2000 y pico, insertábamos muchísima gente a trabajar. (P 3: DIRECTOR GRAL.rtf - 3:49)

Al principio estaban en un local chico y como tenían tantos cursos, se mudaron al edificio grande dónde está actualmente emplazada la ECA, que es un buen edificio que antes perteneció a un colegio de una congregación religiosa.

A partir de la mudanza del local comenzaron los problemas financieros, y para minimizarlos se resolvió convertir el piso superior en una residencia estudiantil.

Todo el centro estaba dirigido por una Directora de los Programas de INEFOP que estuvo desde la fundación de la ECA hasta 6 meses antes de realizarse esta investigación. Esa misma persona dirigía también el Bachillerato Tecnológico privado y la residencia estudiantil. Dicha Directora tenía mucha experiencia y “know how” de los cursos ofrecidos. El Director General delegaba en ella toda la parte pedagógico-didáctica y el manejo de los recursos humanos del centro educativo, dedicándose solamente a la parte contable y financiera de la institución.

En el año 2012 surgieron desavenencias entre ambos directores lo que finalmente terminó por la renuncia al cargo de la Directora, y a su vez, de varios docentes de mucha antigüedad en el centro que se alinearon con la Directora.

El cambio de dirección hizo que algunos docentes digan: bueno no voy a trabajar más en la institución, o se enojaron al no estar más la directora anterior. Justo es un año “bisagra”. (P 3: DIRECTOR GRAL.rtf - 3:42)

Esta situación obligó al Director General a asumir un nuevo rol que le resultaba desconocido y a empaparse con los temas educativos del centro. Esto sumado a otras dificultades originadas en INEFOP, que se explicarán a continuación, generaron una crisis importante en el centro educativo.

A grandes rasgos se pueden sintetizar los contratiempos ocasionados en INEFOP diciendo que la aprobación de las licitaciones y la adjudicación de cursos desde hace ya unos años y en particular durante el año 2012 (en el primer semestre, de enero hasta junio no se adjudicaron cursos), se retrasan tanto que generan serios perjuicios en las ECA. Esto se debe fundamentalmente a dos cosas:

- a que se reclutan jóvenes para realizar los cursos PROJOVEN y se les indica una fecha de inicio que luego, debido a las demoras de orden burocrático de INEFOP, no se puede cumplir. Se vuelve a llamar a los jóvenes cuando efectivamente se da inicio al curso y muchos de ellos están trabajando en un trabajo zafra o precario, o por otras razones perdieron interés en realizar el curso. Eso trae aparejado un grave perjuicio en cuanto que en lugar de contar con 20 jóvenes por curso, se llega a alrededor de 15. Como se deben insertar laboralmente (o reinsertar en la educación formal), obligatoriamente un cupo mínimo de jóvenes, si son menos cantidad de participantes, resulta más difícil llegar a ese cupo mínimo. INEFOP sanciona económicamente eso por un lado, reteniendo parte del pago de la licitación, y también sanciona el hecho de tener grupos con un número de inscriptos menor a 20, en la adjudicación de los próximos cursos.

El tema que hubo también mucha deserción previa al inicio de cursos, porque se demoró la transferencia de fondos, las gestiones de INEFOP se demoraron en el segundo semestre. (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:21)

- a que los docentes no pueden esperar a que se abran los cursos y toman otros trabajos para subsistir.

INEFOP terminó con el tema de las licitaciones de aceptarlas muy tarde y eso complicó a muchos entes de capacitación porque los docentes ya habían tomado clases en otro lado no les quedaba casi horarios y una vez aprobada la licitación fue muy difícil ya que los docentes que estaban en un primer momento hubo que cambiarlos (P 2: 2ª COORDINADORA .rtf - 2:6)

Diferentes actores de la ECA reconocen que en 2012 hubo dificultades para completar el cupo de los cursos del PROJOVEN. Eso se constata al relevar las listas de los participantes en los cursos PROJOVEN de los años anteriores. Por ejemplo, en 2011, se formaron **3 grupos PROJOVEN** con similar salida laboral, uno de **25 alumnos** y dos de **27 alumnos**, mientras que en este año, solo se pudieron formar **2 grupos**, uno con **15 alumnas** y otro con **12 estudiantes**. Aunque los actores clave del centro no coinciden en lo que consideran la causa de este problema, todas las causas planteadas son atribuidas a INEFOP.

La Coordinadora aduce que considera que varios que se inscribieron, no terminaron asistiendo porque es un programa intensivo, que lleva 5 horas por día y que eso complica a muchos jóvenes que deben desempeñar otras tareas, como el cuidado del hogar. Cabe acotar que la opinión de la Supervisora de INEFOP de esta ECA piensa lo opuesto, que eso es algo a favor, ya que los jóvenes quieren prontamente insertarse laboralmente. Asimismo, en los Focus Groups, la opinión casi unánime de los jóvenes es que el hecho que sea intensivo representa una ventaja porque “el estar 5 horas los prepara para *aguantar* en un trabajo de 8 horas”. Igualmente, todos los alumnos entrevistados dicen que prefieren que sea intensivo el curso. Claro que esa es la opinión de los que sí participan del curso y tal vez a ellos les sirviera, pero para otros jóvenes que no entraron en el programa, eso pudo haber sido un impedimento. Igualmente de los 32 jóvenes preinscriptos que finalmente no asistieron al curso, solo uno expresó que le resultaba muy intensivo el curso y que fue eso lo que lo hizo desistir de cursarlo.

Se muestran a continuación otras posibles causas de esta dificultad expresadas por otros actores:

Antes ya venía el grupo más conformado desde INEFOP, pero este año hubo que hacer un reclutamiento desde el centro educativo, y eso complicó el tema, porque los tiempos no dan para hacer todas las entrevistas y todo lo demás. Además todos los cambios en la institución han impactado, también en esto. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:37)

...el año pasado no sucedió... Yo no le encuentro explicación... es como si se hubiera llegado a un piso: son tantas las ECA que están ofertando diferentes cursos, de oficios, etc., y como que no hay público para todas las ECA. Como que ya se llegó a un punto en el que hay demasiada oferta. (P 7: Secretaria. docx - 7:19)

La razón por la que se inscribieron menos, me parece que la publicidad que hace PROJOVEN no llega a los jóvenes, porque no es cierto que ya todos se hayan insertado. Hay muchos jóvenes que no están trabajando. La publicidad del año pasado fue muy mala y la de este año fue una publicidad que no le llegó a los jóvenes, porque los que aparecían eran todos viejos!! Nosotros no podemos hacer la publicidad, en la medida en que INEFOP no la paga dentro de los rubros de la licitación. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:38)

Dada la poca certeza acerca de las causas de la dificultad de llenar los cupos de los cursos en el año estudiado, se resuelve hacer un relevamiento de los alumnos inscriptos inicialmente a los cursos, que finalmente no asistieron. La investigadora los llamó a cada uno por teléfono móvil y les consultó por qué medio se habían enterado de los cursos y la razón por la que finalmente decidieron no asistir. En la

siguiente tabla se sistematiza dicha información. Algún joven no pudo ser contactado por la investigadora en cuyo caso la celda de la tabla se deja vacía.

**Tabla 7.1. Datos de los preinscriptos a ambos cursos del PROJOVEN, que finalmente no ingresan**

Joven	Por qué medio se enteró del curso del PROJOVEN	Razón por la que no asistió al curso
1	-	-
2	Comunicación “boca a boca” ( amigos, familiares o profesores que se lo recomendaron)	Consiguió trabajo
3	-	-
4	Comunicación “boca a boca”	Consiguió trabajo
5	Web	Retomó estudios formales
6	Televisión	Consiguió trabajo (no formal)
7	-	-
8	Comunicación “boca a boca”	Consiguió trabajo
9	Web	Consiguió trabajo
10	Web	Consiguió trabajo
11	Facebook	Consiguió trabajo
12	Folleto	Consiguió trabajo
13	Facebook	No lo llamaron al inicio
14	Comunicación “boca a boca”	Consiguió trabajo (no formal)
15	Comunicación “boca a boca”	No quiso
16	Comunicación “boca a boca” y Televisión	Consiguió trabajo (no formal)
17	Comunicación “boca a boca”	Consiguió trabajo (no formal)
18	Web	Le parece muy intensivo, prefiere invertir esas horas en buscar trabajo
19	-	-
20	Web	Problemas de salud
21	Comunicación “boca a boca”	Consiguió trabajo
22	Comunicación “boca a boca”	No quiso
23	Televisión	No quiere atender (habla la madre)
24	Radio	Consiguió trabajo
25	-	-
26	Televisión	Problemas de salud
27	Radio	No explica
28	Televisión	No explica
29	Televisión	Consiguió trabajo y ya lo perdió
30	Comunicación “boca a boca”	Consiguió trabajo
31	-	-
32	Televisión	Consiguió trabajo (no formal) y ya no trabaja más, pero no estaba demasiado interesada en el curso.

De los 32 preinscriptos, 6 no pudieron ser contactados. De los 26 con los que se pudo hablar, el 61% manifiesta haber conseguido trabajo entre el momento de la

preinscripción y el comienzo del curso (aunque el 13% de ese 61% ya lo perdieron al momento de contactados), por lo que efectivamente se podría pensar que la demora en la aprobación de la licitación por parte de INEFOP, que genera una demora en el arranque del curso puede ser una causa interviniente en la dificultad de llenado de cupos.

Se sintetiza en una tabla la vía por la que los preinscriptos conocieron la existencia de estos cursos en la ECA seleccionada.

**Tabla 7.2. Medio de comunicación por el cual se enteraron que se ofrecían los cursos de PROJOVEN en la ECA estudiada**

Medio de comunicación por el que se enteró	Porcentaje de jóvenes preinscriptos
Web	19
Televisión	30
Facebook	7
Folleto impreso	3
Radio	3
Comunicación “boca a boca”	38
Total	100

Se deduce que en los jóvenes preinscriptos, las vías de comunicación por medio de las cuales llegaron a enterarse del curso PROJOVEN fueron fundamentalmente la recomendación directa de alguna persona conocida y en segundo lugar, la propaganda televisiva. Como casi el 40% de los jóvenes se enteraron por boca de un conocido, eso significa que los curso PROJOVEN tienen fama de ser útiles para la inserción laboral.

En suma, hay tres causas que explican la crisis económico-financiera y educativa que se vive en 2012/2013 en la ECA: una que se arrastra debida a la inversión en el nuevo edificio desde hace unos cuantos años, otra originada en la renuncia de la anterior Directora y docentes afines a ella, y la tercera debida a la burocratización de los procesos de aprobación y adjudicación de cursos en INEFOP.

Cabe destacar que cuando se buscó para esta investigación una ECA que pusiera fuerte énfasis en la integración de las TIC en el aula, el informante calificado entrevistado, ex Director de INEFOP, recomendó a este centro como una muy buena entidad capacitadora. Cuando se realiza la primera entrevista exploratoria en la ECA, había entrado a trabajar como Coordinadora Docente (ya no se le dio el cargo de Directora, sino de Coordinadora Docente de los programas de INEFOP),

una persona que se mostró muy abierta e interesada en que se realizara la investigación. Dos meses después, cuando se resuelve iniciar el trabajo de campo, esa Coordinadora había renunciado y ya estaba en el cargo otra persona, llamada en las entrevistas “2ª Coordinadora”.

A poco de finalizar los cursos del PROJOVEN, la 2ª Coordinadora pide una extensa licencia por enfermedad y luego de estar dos meses de licencia, renuncia al cargo. La razón aducida por ella es el retraso en el pago de su sueldo, del aguinaldo y el salario vacacional.

Los docentes y la psicóloga coinciden que el principal problema actual en la ECA es el económico. Los retrasos en los pagos de salarios a los docentes y funcionarios son motivo de malestar y conflicto dentro de la ECA, aunque algunos docentes son más tolerantes, comprensivos y pacientes que otros.

El aspecto más problemático que hay ahora es el económico, el de los sueldos... los problemas que han habido son atraso en los pagos... Que sean bajos o no sean bajos, sí, hay algunos que son bajos, pero el principal problema es el atraso... el año pasado, que yo recuerde, pasó pocas veces, pero ahora se ha incrementado el problema. Lo cual obviamente genera un malestar. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:17-8:18-8:19)

Lo salarial, genera rotación docente, a veces cierto malestar, ese tipo de cosas...porque también hay atrasos, ese tipo de cosas ... Si te deben el salario y te invitan a una reunión, no vas a estar con ganas de ir. (P 9: Doc\_Cálculo PR57.rtf - 9:16)

Hay cierta incomodidad con la demora del pago. Es como una espina que hay acá. Las charlas edificadoras de equipo a veces se desvanecen porque por otro lado no hay algo recíproco, lo básico... Ya pasó este mes y sigue, hay como una incertidumbre. Eso al trabajador lo afecta. Clarísimo. Te pones la camiseta, trabajas bien, yo lo hago porque me gusta, pero estás con esa incertidumbre. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:13)

Es imprescindible destacar que a pesar del malestar docente por el retraso en el cobro de sus haberes, eso no es volcado por los profesores en el trato con los jóvenes, ya que casi todos se comprometieron dando lo mejor de sí mismos para orientar y apoyar a los estudiantes. En las entrevistas, a los docentes se les preguntaba que calificaran de 1 (mínimo) a 5 (máximo) su compromiso con la ECA y también su compromiso con el éxito del PROJOVEN, y todos respondieron que su compromiso con la ECA era de 4 y con el PROJOVEN de 5.

La excepción se dio solamente con una de las psicólogas, que nunca permitió ser entrevistada, y en menor medida, con una profesora en la que pudo percibirse

cierta relativa falta de compromiso docente (que algunas veces llegaba tarde o se retiraba antes). El caso de la psicóloga se tratará con más detalle en el apartado relativo al *seguimiento laboral de los jóvenes*, ya que se considera que es en ese aspecto dónde tuvo mayor impacto.

Consultados acerca de lo que mejorarían en el centro educativo, los docentes plantean todas mejoras diferentes, no hay consenso en este tema, salvo el docente de Informática y el de Hardware que coinciden en que mejorarían las computadoras, y la señal de conexión a internet. Los demás sugieren por ejemplo: tener una biblioteca; la administración; más posibilidad de trabajos prácticos en empresas a nivel de pasantías; simulaciones empresariales en los salones, que ya que son muy grandes, se podría armar como un call center, una oficina, un mostrador de cafetería.

Por parte de los jóvenes, tanto en las entrevistas como en los Focus Groups, existen diferencias entre las mejoras propuestas por los dos grupos. Las alumnas del PR57 plantearon que mejorarían la organización (los horarios), el vínculo entre las dos psicólogas (porque deben trabajar coordinadas y no lo hacen) y generar actividades recreativas a la hora de la merienda o el recreo para que interactúen más las personas. Mientras que, los estudiantes del PR58, unánimemente declaran que no mejorarían nada, que todo está bien así como está.

En suma, en la ECA se está viviendo una aguda inestabilidad en el año 2012/2013 generada por varias causas, cuya mayor consecuencia son las dificultades económicas y por ende, el atraso en el pago de sueldos y el malestar y la rotación docente que impactan en el clima del centro. De todas formas, esa crisis casi no permea a los estudiantes en esta etapa, ya que los docentes y administrativos muestran un fuerte compromiso con la ECA y sobre todo con el programa PROJOVEN y realizan esfuerzos manifiestos para mantener un clima adecuado para apoyar a los jóvenes en sus clases y en todos los espacios fuera del aula, de la vida de la ECA.

#### ***7.1.1.3. Perfil de los alumnos que asisten a la ECA seleccionada***

Son jóvenes de ambos sexos, todos mayores de 20, excepto cuatro que tienen 19 años, que el hecho de estar desocupados y sin estudiar, fue lo que los motivó a participar en el programa PROJOVEN. Todos han terminado el ciclo básico de Secundaria, pero no el ciclo superior, en general a lo sumo tienen completo un año más del ciclo básico.

Las tablas siguientes muestran los datos de los integrantes del grupo PR57 y del grupo PR58 en referencia al último año cursado, la edad y del medio por el que se enteró de la existencia del curso.



**Tabla 7.3 Datos de las alumnas que integran el grupo PR57 (no hay hombres)**

Alumna	Último año cursado (no aprobado) en la enseñanza formal	Edad	Por qué medio se enteró del curso del PROJOVEN
1	5º	23	INEFOP
2	5º	22	INEFOP
3	4º	20	Televisión
4	5º	23	Comunicación “boca a boca”
5	5º	24	Web
6	3º	28	Comunicación “boca a boca”
7	4º	22	Televisión y web
8	4º	20	Web
9	5º	24	Otros
10	4º	25	Televisión
11	5º	19	INEFOP
12	4º	20	Comunicación “boca a boca”
13	5º	20	Comunicación “boca a boca”
14	4º	23	Comunicación “boca a boca”
15	4º	22	Comunicación “boca a boca”

**Tabla 7.4. Datos de los alumnos que integran el grupo PR58**

Alumno/a		Último año cursado (no aprobado) en la enseñanza formal	Edad	Por qué medio se enteró del curso del PROJOVEN
Mujer	Hombre			
1		4º	19	INEFOP
2		4º	20	Web
	3	5º	21	Web
4		5º	21	Comunicación “boca a boca”
5		3º	24	Televisión y radio
	6	3º	21	Web y Junta Nac. De drogas
	7	4º	19	Comunicación “boca a boca”
8		3º	24	Comunicación “boca a boca”
	9	4º	29	Junta Nac. De drogas
	10	4º	20	Junta Nac. De drogas
11		4º	23	Comunicación “boca a boca”
12		4º	19	Comunicación “boca a boca”

Se sintetiza en la siguiente tabla la vía por la que los jóvenes asistentes conocieron la existencia de estos cursos en la ECA seleccionada.

**Tabla 7.5 Medio de comunicación por el cual los participantes se enteraron que se ofrecían los cursos de PROJOVEN en la ECA estudiada.**

Medio de comunicación por el que se enteró	Porcentaje de jóvenes participantes Según grupo	
	PR57	PR58
Web	18	21
Televisión	19	7
Facebook	-	-
Folleto impreso	-	-
Radio	-	7
INEFOP	19	7
Junta Nacional de Drogas	-	21
Comunicación “boca a boca”	44	37
Total	100	100

Tomando en cuenta el las tablas 7.1 (de los jóvenes preinscriptos que luego no cursaron) y 7.4. y 7.5., de los estudiantes de PR57 y PR58, la recomendación “boca a boca”, es sin duda, la vía más importante para llegar a conocer la existencia de los cursos. Eso puede interpretarse como que la imagen que se tiene de los cursos PROJOVEN es buena, ya que es lo que más impacto ha tenido en que los jóvenes se acercaran a dichos cursos. En segundo lugar, aparecen la web y la televisión. Los folletos y otros medios, no resultan relevantes a nivel cuantitativo, aunque pueden serlo a nivel cualitativo, entre otras cosas, por ejemplo, un folleto el joven puede llevarlo a su casa y estudiarlo con más profundidad, mientras que la publicidad en televisión no permite eso.

Consultados los estudiantes acerca del tiempo que hace que no estudian, las respuestas son muy variadas, desde 5 años hasta algunos meses, o incluso uno continúa estudiando en un sistema modular. A partir de lo manifestado en los Focus Groups todos coinciden en que:

- las familias los apoyan para que estudien.
- querían probarse a ver si podían insertarse nuevamente en un ambiente de aula y de grupo, para luego seguir estudiando. Una sola estudiante vino para conseguir una mejor salida laboral, aunque igual quiere seguir estudiando.

Esto último declarado por los estudiantes, no coincide totalmente con lo que manifiestan la Coordinadora docente, la psicóloga y los docentes en general:

Muchos están motivados para seguir estudiando, o sea, en las entrevistas generalmente ellos te dicen, bueno el año que viene mi

intención es volver al liceo, pero si surge un trabajo, es como la prioridad. (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:7)

No tenían experiencia en ventas en general, solo tres trabajaron en algo menor de ventas, sin tener ningún conocimiento y entienden que este curso les permite darse cuenta de los errores que cometieron.

Con respecto a las generaciones anteriores de estudiantes de PROJOVEN, salvo una docente, el resto considera que el perfil cambió, siendo estas últimas cohortes, más carenciadas y vulnerables que las anteriores.

Estas últimas poblaciones, yo me informé un poco para atrás y como que ha cambiado el perfil vienen de niveles socioeconómicos más bajos, de no tener hábitos de trabajo o de no tener hábitos de relacionamiento con el otro. (P 2: 2ª Coordinadora .rtf - 2:1)

La población que cada vez viene más es la más vulnerable, entonces cursos de capacitación que por vulnerabilidad o nivel educativo los teníamos catalogado como laboral C hemos visto que en esta ECA estaban acostumbrados a otro tipo de población con todos estos cambios no se les ocurría que pudieran llegar jóvenes con estas problemáticas de violencia doméstica, pobreza extrema, drogadicción. Estaban acostumbrados a cursos de nivel más alto, yo les avisé en la última reunión que tuvimos que la población estaba cambiando. Todo se nos ha ido corriendo porque está viniendo la población más vulnerable sin duda. (P20: Supervisora Inefop RTF.rtf - 20:3)

Yo creo que ha cambiado. No conozco las problemáticas específicas de cada joven, pero como que presenta a veces más conflictos. Vienen de situaciones más problemáticas. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:48)

Una de las cosas que vemos es que vienen en esa condición de no registrar al otro, de seres individuales que vienen a buscar una salida laboral en un marco de competencia que se ve plasmado en muchas cosas. Si entraste primero o segundo en la puerta si compartiste un bizcocho o no y en el hablar en el lenguaje, incluso esa amenaza que sienten cuando empieza un grupo y no empieza otro y también tenemos la temática de la adicción. (P 2: 2ª Coordinadora .rtf - 2:2)

Acerca de lo referido a adicciones, en esta cohorte de estos dos grupos de PROJOVEN, hay tres varones que han sido derivados por la Junta Nacional de Drogas y que están en periodo de rehabilitación.

Los docentes coinciden en resaltar que estos jóvenes llegan con muy baja autoestima a la ECA, debido en parte a su fracasado tránsito por la enseñanza formal, debido al cual la mayor parte de ellos debieron desafiliarse.

A pesar de que estas generaciones vienen de situaciones de partida más difíciles, los docentes consideran que tienen en común muchas ganas de salir adelante, aunque les cuesta mantener el esfuerzo:

Son chiquilines que en general no presentan problemas de conducta o de relacionamiento... Como común denominador, se encuentran con ganas de aprender. Me da la sensación que se sienten importantes, se sienten contenidos en las clases. (P11: Doc\_ Documentación comercial PR57 y 58.rtf - 11:30)

Yo veo que son ansiosos como todo joven. Pero veo que la necesidad de aprender está ahí. Veo que tienen esperanzas de salir adelante... Hay personas que vienen de lugares muy conflictivos. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:33)

Yo creo que ellos muchas veces no tienen ganas (de estudiar) porque no lo tienen interiorizado eso... Como que no tienen mucho incentivo, ya lo traen. Yo creo que muchos ya lo mamaron, digamos así. Es lo que te digo, tienen el sentido frívolo de las cosas. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:42)

Les bloqueás Facebook y se ponen histéricos. Les bloqueás YouTube, les bloqueás... Como una vez en una clase puse un firewall en una máquina que le bloqueaba Facebook... "Ah bo, qué botón, porqué bloqueaste face..." y, ¿a qué venís acá? ¿Venís a estudiar o venís a ver quién se saca una foto...? Vino a estudiar. Ese es el tema. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:43)

Son cuidadosos con las instalaciones y con los equipos, como lo expresan el Director general y el docente de Hardware:

Estos muchachos han tratado muy bien la instalación y no hemos tenido ninguna problemática ocasionada por ellos en estos dos cursos. (P 3: Director Gral.rtf - 3:5)

Son correctos, son más vandálicos los chiquilines de Bachillerato de clase social media que ellos (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:7)

También son proclives a ayudar, por ejemplo, a la hora de la merienda, cuando la auxiliar está muy complicada. A las dos semanas de comenzado el curso, se les pidió que cada uno lavara su vaso y dejara la mesa ordenada y lo hacen sin problema. Al inicio del curso, merendaban los dos grupos por separado, pero como hubo algunos problemas de relacionamiento entre ellos, la Coordinadora resolvió que merendaran juntos para mejorar la integración de ambos grupos, lo que efectivamente sucedió. Esos conflictos sucedieron porque inicialmente estaba solo uno de los grupos en la ECA, el PR57. El PR58 empezó varias semanas más tarde porque no se llegaba al cupo mínimo, y cuando empezó, surgieron rispideces

por celos entre ambos grupos. La Coordinadora supo solucionar ese conflicto usando diferentes técnicas de integración.

Con relación al perfil seleccionado para poder ingresar a los PROJOVEN en esta ECA, podría pensarse que se dejan afuera jóvenes por considerarse inviable su inserción laboral, pero tanto la Psicóloga como la Coordinadora aclaran al respecto:

Nosotros tenemos que buscar un perfil, pero para ser ininsertable tiene que ser una situación muy extrema, igual tiene que tener ciclo básico aprobado. Por ejemplo si nosotros detectamos un problema, por ejemplo que le faltan piezas dentales, pero la persona tiene condiciones, no lo dejamos afuera... (P 2: 2ª Coordinadora .rtf - 2:11)

Hay cierto margen para darles la oportunidad a algunos jóvenes que tienen pocas chances de lograr empleabilidad:

En la selección, aunque el perfil no sea el más adecuado, pero si uno ve que no tiene apoyo familiar, dejó de estudiar,... sino ¿qué va a hacer?, entonces lo traemos para el PROJOVEN, aunque no se sabe si se van a insertar. ..Podés hacerlo con algunos pero no con todos, porque tenés la contrapartida de insertarlos. (P 5: Psicóloga. M. rtf - 5:35)

Lo que se considera más importante a la hora de seleccionar a los jóvenes es:

Que tengan un interés en trabajar, porque a veces no tienen claro...A veces lo traen los padres, pero esos no se van a sostener... Los que se rechazan son muy pocos, por ejemplo si hay una patología a flor de piel, o si están obligados por la familia. Se trata de generar autonomía desde el inicio. Tienen que tener un interés genuino en el programa, sino no se van a sostener. (P 5: Psicóloga. M. rtf - 5:10)

En suma, el perfil de los jóvenes participantes del PROJOVEN de esta ECA se caracteriza por no mostrar diferencias en cuanto al sexo del joven, provienen de contextos vulnerables, generalmente con situaciones conflictivas de origen, solo han terminado el ciclo básico de la enseñanza formal y que tienen una baja autoestima debido, entre múltiples cosas, al fracaso por su tránsito en el sistema educativo formal. A pesar de ello, son jóvenes con deseos de salir adelante. Asimismo, es evidente que requieren de fuertes estrategias compensatorias para poder tener alguna chance de acceder a un empleo digno.

#### ***7.1.1.4 Diferencias entre ambos cursos investigados***

Los dos cursos investigados tienen la misma carga horaria y sólo una diferencia notoria entre ambos: el que es de “Asistente de ventas TIC” tiene una asignatura “Hardware” con una carga horaria de 38 horas en un total de 260.

Las tablas siguientes muestran un resumen de las cargas horarias por módulo correspondientes a cada uno de los cursos estudiados.

**Tabla 7.1 Resumen de cargas horarias por módulo (Corresponde al Grupo: PR57) para el Curso: ASISTENTE DE MARKETING Y VENTAS**

MODULOS	TOTAL DE HORAS
TOLS	60
INFORMÁTICA	60
MARKETING	48
VENTAS Y ATENCIÓN AL CLIENTE	26
LENGUAJE Y TRABAJO	16
CALCULO APLICADO	16
DOCUMENTACIÓN COMERCIAL	12
LENGUAJE CORPORAL	12
TALLER DE VALORES	10
TOTAL	260

**Tabla 7.2 Resumen de cargas horarias por módulo (Corresponde al Grupo: PR58) para el Curso: ASISTENTE DE VENTAS TIC**

MODULOS	TOTAL DE HORAS
TOLS	60
INFORMÁTICA	60
HARDWARE	38
VENTAS Y ATENCIÓN AL CLIENTE	26
MARKETING	42
DOCUMENTACIÓN COMERCIAL	12
LENGUAJE CORPORAL	12
TALLER DE VALORES	10
TOTAL	260

Fue más fácil lograr inscripciones para el curso de “Asistente de Marketing” y Ventas que el de “Asistente de ventas TIC”.

Fue difícil porque les costaba mucho ese nombre, hay que explicarles qué es “TIC”, además hay una materia que es hardware que les da mucho miedo entonces hay muchos que al principio dijeron que sí y después no se animaron, pero los que lo están haciendo están contentos porque tiene un plus este, que el otro no lo tiene, a pesar de tener la misma carga horaria. ... lo que los tiene motivados es que van a conseguir un empleo mejor. (P 2: 2ª Coordinadora .rtf - 2:19)

En cuanto a la diferencia en el perfil de inscriptos en uno y otro curso, la mayor diferencia está en el género de los jóvenes, ya que en el “Ejecutivo de ventas TIC” predomina más el masculino.

### **7.1.1.5. ECA orientada hacia la Justicia Social**

#### **7.1.1.5.1. Perfil del Equipo Directivo**

Como posteriormente, en la sección 7.1.3.2. se analizarán en profundidad las características del equipo directivo en base al modelo planteado por Murillo y Hernández Castilla (2011), en este apartado sólo se realizará una muy breve síntesis del perfil del Director General y la Coordinadora docente.

En suma, se puede decir que existen claras diferencias entre la actuación y los valores de ambos directivos. La Coordinadora docente realiza una gestión pedagógica con una clara orientación hacia la Justicia Social, mientras que el Director general, dueño del local y de la ECA, realiza una gestión de corte empresarial en la que no se visualiza con claridad un enfoque hacia la Justicia Social.

Sin embargo, para los estudiantes el clima del centro se caracteriza por valores orientados hacia la Justicia Social, ya que el contacto de ellos es fundamentalmente con la Coordinadora y no con el Director general. También como se relatará a continuación, los docentes que son quienes están en contacto diario con ellos, comparten claramente los valores e ideales de la Justicia Social, lo que acentúa el clima de Justicia Social que se vive en la ECA de cara a los estudiantes.

#### **7.1.1.5.2. Perfil de los docentes y administrativos**

En este apartado se destacarán características emergentes de los profesores y otros actores del centro educativo que denotan estar enfocados hacia la Justicia Social.

En todos los docentes (sin excepción), en la secretaria, en el escaso personal administrativo, se observó tanto en las clases como en otros espacios no áulicos de la ECA, un discurso y una conducta manifiestamente orientada a la Justicia Social. Dado que la investigadora cuenta con amplia experiencia en centros educativos de enseñanza formal, este clima rotundamente orientado a la Justicia Social, dedicado a restaurar la autoestima de los jóvenes, a darles confianza en que ellos tienen la *capacidad* de mejorar su situación educativa y social, a considerarlos “educables” y pasibles de mejorar su empleabilidad, resultó francamente sorprendente. Es un clima muy distinto al que se vive en los centros de enseñanza formal.

Mirando a esta ECA desde la perspectiva planteada por Murillo, Román y Hernández Castilla (2011) en cuanto a que la condición indispensable de una educación para la Justicia Social es que la totalidad de los estudiantes aprenda, se puede afirmar a partir de la observación directa de las clases y de las entrevistas y

los focus groups con alumnos, que esa condición se cumple notoriamente. Las observaciones de aula permitieron constatar que los docentes usaban estrategias para atender a la diversidad presente en el grupo, con el objetivo de que ninguno quedara rezagado en el aprendizaje.

Cabe aquí describir el perfil de los docentes de esta ECA. Los docentes en general tienen formación variada, más bien técnica. Solo dos docentes fueron formados en el Instituto de Profesores Artigas<sup>20</sup> (IPA). Tanto en sus discursos como, sobre todo, en las observaciones de aula, se evidenció un genuino respeto por el estudiante, una palpable sensibilidad hacia su vulnerabilidad y un notorio interés en que todos aprendieran, que ninguno debía quedar por fuera, rezagado. Los profesores destacan las potencialidades y fortalezas de los estudiantes en todo momento, reforzando su autoestima para hacerlos sentir personas valiosas. Indudablemente los consideran “educables” y muy capaces de aprender.

Doy capacitación con otra metodología, que se llama facilitación, ...Es una metodología, que en Brasil se llama Paulo Freire..., y justo en esta edad se nota mejor, porque ellos están esperando tener que sentarse a escuchar, y cuando ven que tienen que participar más, que tienen mucho conocimiento, y se sienten valorados... Entonces vienen con otras ganas. (P12: Doc\_Marketing y Ventas PR58 .rtf - 12:2)

Es interesante destacar que los dos docentes cuyo perfil no estaba tan inclinado hacia la Justicia Social eran los que fueron formados en el IPA, y que dan clase en la enseñanza formal, por más que reconocen que trabajar con estos grupos del PROJOVEN les hace ver la realidad con otros lentes.

Cabe aclarar que lo que se percibe como “una menor inclinación hacia la Justicia Social” es acá entendido en el sentido que le otorgan Murillo, Román y Hernández Castilla (2011) cuando expresan que se requiere un firme convencimiento de que todos pueden aprender y que deben ser apoyados con todo lo imprescindible para conseguirlo y así poder desarrollarse. Las clases de estos dos profesores se observan algo más parecidas a las de las aulas de secundaria en cuanto a la metodología y al clima de aula. Si bien la cantidad de docentes observados no permite una generalización, sería interesante profundizar sobre una muestra mayor, para ver si existe una correlación entre la formación docente inicial y la mayor o menor orientación hacia la Justicia Social que manifiesta el docente.

También la secretaria tiene una clara orientación hacia la Justicia Social, siendo ella la persona del centro educativo más querida por los estudiantes, tal como lo

---

<sup>20</sup> Centro de Formación Docente estatal y dónde se forma la gran mayoría de los docentes de educación media del país.



expresan unánimemente en los Focus Groups, ya que frente a la pregunta de si volverían de visita a la ECA al egresar, todos responden que sí y en particular a saludar a la secretaria, porque es la persona que más los hace sentir acogidos y seguros en el centro.

... me parece que soy una persona bastante intuitiva, y de observar cuando a otra persona la veo decaída, como pidiendo ayuda. Y en ese caso automáticamente me acerco y trato de mimar a esa persona... (P 7: Secretaria. docx - 7:24)

Igualmente la psicóloga M, declara y actúa alineada con los valores de la Justicia Social, ya que, por ejemplo, frente a las dificultades de organización del trabajo que presenta este momento de crisis de la ECA, dice:

"¿Qué pasa que siempre me cambian el horario a mí?", pero uno entiende y trata de colaborar y si tenés tiempo y puedes correr en otro trabajo, mejor. Vas viendo para que las cosas salgan y colaborar..., pero entendiendo la situación y colaborando con la coordinación que se está empapando de todo y tiene que armar todo. Y si surgen imprevistos, tratar de poner lo mejor para el impacto final que son los chiquilines y bueno, hay que tratar "remarla por ahí". (P 5: Psicóloga. M. rtf - 5:8)

En definitiva, todos los actores del centro **que están en contacto con los estudiantes**, muestran con palabras y con acciones un perfil orientado hacia la Justicia Social.

#### ***7.1.1.6. Creencias de los docentes acerca del Programa PROJOVEN***

Todos los docentes, sin excepción, tienen creencias favorables acerca de los logros del Programa PROJOVEN con estos jóvenes. Lo consideran un programa genuinamente capacitante en lo relativo a la empleabilidad de estos jóvenes que no han podido terminar el sistema educativo formal. Esas creencias favorables aumentan su compromiso con el éxito del programa. Ningún docente conoce un programa mejor de inserción laboral para este tipo de jóvenes que el PROJOVEN.

La verdad que para mí es excelente (el programa). Sus fines y cometidos, y que realmente busca darle una orientación y un perfil a los jóvenes. (P10: Doc\_-Lenguaje Corporal- PR57)

Tenía información general, pero cuando lo empecé a dar y a informarme un poquito más me pareció bárbaro. Incluso les pagan los boletos para que ellos vengan a estudiar, les brindan una merienda, y toda la parte de contención, de valores, que ellos se sientan contenidos, atendidos... No sabía que era tan profundo así. (P11: Doc\_Documentacion comercial PR57 y 58.rtf - 11:6)

Pienso que es muy importante, porque la brecha más importante a saltar es siempre entre la teoría y la aplicabilidad. Uno se puede llenar de teoría y cuando la va a aplicar dice "¿Cómo llevo esto a la realidad?". (P12: Doc\_Marketing y Ventas PR58 .rtf - 12:4)

El programa me parece excelente, solo que hay que tener la habilidad en cada materia, más allá de dar la temática que corresponda a la materia, saber hacer el giro para que aporte más elementos para la empleabilidad. Porque en realidad lo que buscan todos los cursos de INEFOP es mejorar la calidad de empleabilidad de los estudiantes, de las personas. (P14: Doc\_Lenguaje Y Trabajo .rtf - 14:5)

... me parece muy adecuado tener una estrategia que enfoque a los chicos que quedan fuera de un sistema... es bueno tener otra propuesta más elástica, menos formal. (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:2)

#### **7.1.1.7. Características del PROJOVEN de la ECA**

Si se observa la manera en que se lleva adelante el Programa PROJOVEN en el centro educativo y se analiza el discurso de todos los actores, resulta evidente que tiene una clara orientación hacia la Justicia Social, ya que sus características salientes se distinguen por tener actores muy comprometidos en crear un clima fértil para que los estudiantes, que vienen de contextos difíciles, con antecedentes de fracaso escolar, puedan reconstruir la autoestima imprescindible para poder edificar su *capacidad* de empleabilidad.

Y en estos grupos de INEFOP, al menos desde la perspectiva de cómo se los está encarando en esta ECA, cada uno es un ser único. Y como ser único, tiene sus necesidades y tiene sus problemas, ... tienen que ser contenidos, apoyados, y hay que darles la mano para que ellos logren resolver de la manera más adecuada... (P 7: Secretaria. docx - 7:30)

Por ejemplo, hay algunos docentes que veo muy comprometidos con su materia. Los veo que tienen el compromiso, que son responsables en cuanto a ofrecerte todo y a veces hasta más de lo que el programa dicta. (P 7: Secretaria. docx - 7:5)

Creo que algo que es muy importante es que les da un poder de autoestima a gente que estaba muy descreída o con la autoestima muy baja, y eso les cuesta mucho al momento de presentarse (a un trabajo). Y acá lo veo... (P 9: Doc\_Cálculo PR57.rtf - 9:6)

Acá les brindan el apoyo. (P10: Doc\_-Lenguaje Corporal- PR57 y 58 .rtf - 10:14)

Estos datos se triangularon con las observaciones de aula y con el Diario de campo, donde se registraron muchos detalles de la vida de la ECA, fuera del ámbito de

clase, y en esos otros datos se constata que el tratamiento que reciben los jóvenes es realmente como lo declaran los docentes. También se trianguló con el discurso de los jóvenes en las entrevistas y el los Focus Groups, y fue coincidente, lo que le da mayor validez aún.

Consultados los jóvenes, todos tienen una opinión muy positiva acerca de la manera en que se lleva adelante el PROJOVEN en esta ECA:

Porque está buenísimo, está buena la interacción, la enseñanza, la preparación, el juego como quién está haciendo un trabajo...Me capacita en el área de ventas, en cómo atender a un cliente en este caso y a su vez en lo personal. Me ayuda a ver cosas que no veía, por ejemplo las debilidades o defectos que uno a veces no ve... Me dio más autoconfianza. Levanto la cabeza para caminar ahora. (P17: Alumna PR 57 YA.rtf - 17:7)

En general destacan la atención tan personal que les brindan todos los actores del centro

Valoro mucho que los profesores estén continuamente pendientes y preocupados por todo, tanto profesores como la Coordinadora y la secretaria. (P19: Alumna YO RTF.rtf - 19:11)

En ambos Focus Groups aparecen discursos similares, aunque persisten las diferencias en cuanto al vínculo con las psicólogas, ya que el PR57 lo percibe como una dificultad, mientras el PR58 no lo nota.

En el grupo PR57 cuando se les pregunta “¿Cambió en algo hoy la percepción acerca del curso, en relación a la que tenían antes de participar del mismo?” expresan que solo cambió en relación a lo que esperaban de las psicólogas, ya que ven un divorcio entre el decir y el hacer, porque les hablan de puntualidad y seriedad y cumplimiento y ellas no cumplen, siempre llegan tarde y no dan explicaciones, también les hablan de lo importante de la buena comunicación y entre ellas no se comunican, nunca sabe una que es lo que dio la otra. Ahora cuando se les pregunta si lo recomendarían a otra persona, unánimemente dicen que sí, debido a que se sienten muy cómodas y bien atendidas acá por todo el personal (la Coordinadora docente, la secretaria y los docentes), salvo las psicólogas. Remarcan y valoran especialmente que la Coordinadora docente siempre está atenta a sus necesidades y se fija si están bien en el centro. (P21: Focus Groups PR57.docx - 21:4 y 21:8)

En el grupo PR58, las expectativas en todos los casos se vieron cumplidas con creces, se sorprendieron, los cursos del PROJOVEN les resultan mucho mejor de lo que esperaban. Nunca se esperaron ese trato tan humano y personalizado por parte de todos los docentes, la dedicación con que les explican, para que todos

aprendan. Rotundamente todos se lo recomendarían a otra persona y de hecho ya lo han hecho algunos. Nunca pensaron que se les iba a dar materias como Taller de Valores, o lenguaje corporal, y eso lo aprecian mucho. (P22: Focus Groups PR58.docx - 22:3 y 22:4). Este grupo no manifiesta percibir ninguna dificultad entre las psicólogas. Cabe destacar que en este grupo hay muchos varones, que tal vez no prestan tanta atención a los detalles más de corte emotivo. En el PR57, son todas estudiantes mujeres y muy pendientes de todo lo relativo a lo emocional.

Cuando se les pregunta a los jóvenes qué consideran más útil del curso del PROJOVEN, todos responden de manera similar:

No solo me va ayudar en la formación educativa sino también como persona. Por ejemplo a la hora de una entrevista laboral te da otra autoconfianza y otras herramientas... Las expectativas que tenía antes de entrar al PROJOVEN se cumplieron estupendamente. (P19: Alumna YO RTF.rtf - 19:3)

La combinación de conocimientos que nos dan. Todo es aplicable a todo. (P19: Alumna YO RTF.rtf - 19:5)

De los Focus Groups surge que valoran todo en su conjunto, ya que el curso les brinda una combinación de beneficios: les da seguridad en sí mismos, porque sienten que ahora saben de lo que están hablando, y tener conocimientos les hace presentarse más seguros frente al mundo laboral. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:6)

Valoran mucho, además del ambiente del centro educativo, por ejemplo, algo tan sencillo como sentarse en clase de una manera diferente:

El ambiente: lo consideran cálido y tranquilo, la limpieza, el orden, la libertad, que pueden salir de clase sin presión, que se sientan en ronda, mirándose las caras (eso lo destacan mucho), que han logrado consolidarse como un grupo humano solidario gracias a los actores que integran la ECA. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:8)

La siguiente tabla sintetiza las opiniones de los grupos PR57 y PR58 en cuánto a qué calificación le pondrían a los aportes del programa PROJOVEN de esta ECA referido a diferentes aspectos.

**Tabla 7.3 Síntesis de la valoración de los distintos atributos aportados por el programa PROJOVEN de esta ECA**

Atributo	Grupo PR57	Grupo PR58
Formación	Muy bueno, solo piden más orientación para	Muy bueno

	buscar cosas en Internet para seguir aprendiendo.	
Autoconfianza	Muy bueno	Muy bueno
Búsqueda de empleo	Muy bueno	Muy bueno
Contenidos/ material / herramientas	Muy bueno .Las fotocopias y el manual, que es un muy buen complemento	Muy bueno
Contactos/ redes	Creo que muy bueno, pero hay que esperar a que se confirme en la etapa de seguimiento a la inserción laboral.	Muy bueno , tanto en el grupo como con los docentes

Si se considera que lo más valioso de puede brindar a estos jóvenes el PROJOVEN es contribuir a edificar la *capacidad* de empleabilidad, vale la pena profundizar en lo que opinan acerca de este tema los diferentes actores de esta ECA.

La variable más importante en la empleabilidad es la actitud. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:43)

En PROJOVEN lo que trabajo más que nada es formar los valores que hacen a la empleabilidad. O sea, desde el lenguaje. (P14: Doc\_Lenguaje Y Trabajo .rtf - 14:2)

La postura, la forma de comunicarte. A la hora de pedirle una entrevista a una persona para pedir trabajo no sentirte menos o que vas a poner a la otra persona en un aprieto sino que vas a ofrecer tus servicios. (P17: Alumna PR 57 YA.rtf - 17:23)

Me entusiasmó bastante el programa PROJOVEN porque salimos con una herramienta para trabajar (P18: Alumna SI PR 57 RTF.rtf - 18:3)

En el Focus Groups del grupo PR57 expresaron que para ellas lo más determinante en la empleabilidad es “la postura, la forma de hablar y vestir, como escribir el CV y la carta laboral” y que todo eso se lo han dado en esta ECA, y que no les ha faltado nada. P21: Focus Groups PR57.docx - 21:29

Algo similar emerge del Focus Groups del PR58 cuando declaran que sienten que están mucho mejor preparados para la salida laboral “porque ahora ya tienen una postura diferente y más estratégica hacia la salida laboral”. En la ECA para construir su *capacidad* de empleabilidad les han enseñado “todo, desde el lenguaje corporal, los valores, saber escribir un CV y como enfrentarse a una entrevista laboral, hasta obviamente los contenidos de las asignaturas”. P22: Focus Groups PR58.docx - 22:14

Vale destacar que en los Focus Groups y en las entrevistas a los estudiantes, ellos mayoritariamente declaran que desean reinsertarse y terminar la enseñanza formal, aunque reconocen que deben conseguir trabajo.

... dos o tres vinieron a decir que iban a hacer un profesorado eso viste que a veces pasa, se enganchan demasiado con los docentes. (P 2: 2ª Coordinadora .rtf - 2:20)

Lo declarado por la Coordinadora coincide con lo que manifestaron a la investigadora en algunas conversaciones informales y en una de las entrevistas, y muestra el alto grado de entusiasmo que les ha generado el curso, ya que no solo deben reinsertarse en los estudios formales y terminar el bachillerato, sino que aspiran a una educación terciaria (la formación docente).

Por ejemplo en Focus Group del PR57 frente a la pregunta “¿piensan continuar estudiando en Secundaria o UTU?”, todas responden que sí, menos una que no está segura. Quieren terminar la Secundaria y si pueden, quieren seguir más allá. La decisión surge a partir de la experiencia de este curso, porque las motivó ya que se dan cuenta “que pueden”, que “no están oxidadas”, sobre todo una de ellas que hace 5 años que dejó de estudiar, y creía que no iba a ser capaz de aprender y esta experiencia le demostró que podía. Otro dato relevante es que durante este curso las informaron que hay centros educativos públicos que les permiten terminar 4º, 5º y 6º en módulos, de forma más flexible, para alumnos extraedad, que eso ellas no lo sabían.

De todas formas, la opinión de los adultos de la ECA es otra: aunque el programa PROJOVEN apunta a dos metas, la inserción laboral o la reinserción en la enseñanza formal, todos los adultos del centro educativo coinciden en afirmar que lo que más buscan es la inserción laboral porque lo necesitan.

...ellos apuntan más al trabajo que a la reinserción en los estudios formales. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:6)

Con respecto a la inserción laboral, el principal problema percibido por el Director General es que

...se elevan los topes de aspiraciones salariales. En muchas familias reciben el subsidio del MIDES que puede perder si consiguen un trabajo formal, entonces el joven aspira ganar más para poder dejar el subsidio del MIDES. (P 3: Director Gral.rtf - 3:2)

También reconoce que desde la ECA, se podría ser más proactivo al respecto y que las dificultades internas impiden que las psicólogas, que son las encargadas de la inserción laboral, sean más eficientes a ese respecto.

Estamos buscando hacer un trabajo de ver donde se insertaron los chicos en los últimos dos años, pero también estamos en preparación de ese trabajo... (P 3: Director Gral.rtf - 3:55)

Consultada la opinión de la psicóloga, en la entrevista manifiesta:

PROJOVEN les da armas para enfrentarse a un mercado laboral perverso, porque piden experiencia laboral de 2 años a chicos que tienen 18 años. P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:45

Para la ECA la inserción laboral es la contrapartida exigida por INEFOP, deben insertarse 9 jóvenes de 20, es decir, se exige un 40% de inserción laboral o reinserción educativa. Veinte es el número máximo de jóvenes por grupo, pero si la cantidad de estudiantes que cursan no llega al cupo máximo, igual se exigen 9 inserciones (por ejemplo, si son 12 participantes, 9 inserciones de 12, lo que representa un porcentaje mayor y aumenta la dificultad). INEFOP le paga un curso para capacitar a 20 estudiantes, si en este caso se mantuvieron 16 jóvenes en un grupo y 13 en el otro, eso implica una sanción económica, ya que se le paga 15/20 y 13/20 respectivamente, del total de los licitado para los cursos. Asimismo, si no se llega al número de inserciones exigido por INEFOP, se le paga menos a la ECA (al inicio INEFOP retiene una parte del pago a la ECA hasta ver finalizada la etapa de inserción laboral)

En los años anteriores se insertaron más o menos 9 de 15, fueron buenas. No tuvimos problemas con las inserciones hasta ahora. P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:40

Se evidencia también un fuerte interés del centro en apoyar a los jóvenes a que retomen los estudios en la enseñanza formal. Por ejemplo, más o menos a la mitad del curso, todos los jóvenes reciben de parte de una docente invitada del Consejo de Enseñanza Secundaria (CES), una charla- taller sobre “URUGUAY EDUCA”, que es un Plan para reinsertar a los jóvenes extra-edad, que se desafiaron del sistema educativo formal. En esa charla también se les da a conocer todos los diferentes planes compensatorios para que puedan retomar los estudios y luego trabajaron en equipos de 5 estudiantes de los dos grupos mezclados. (Diario de campo)

A manera de síntesis, se puede afirmar que en la ECA elegida como caso, el programa PROJOVEN es implementado de manera muy coherente por todos los actores educativos, que ponen un especial cuidado en el apoyo y la reconstrucción de la autoestima de los jóvenes, que consideran clave para el logro de la empleabilidad. Los jóvenes destinatarios perciben que eso se consigue en la ECA, al pasar por la fase de cursos del programa PROJOVEN y se muestran muy satisfechos con dicho logro. La inserción laboral si bien está resultando más difícil

en estos últimos años, y se han insertado en un porcentaje menor, no ha sido hasta ahora un problema que implique sanciones de parte de INEFOP.

## **7.1.2. Resultados del PROJOVEN con énfasis en el logro de la competencia digital**

### **7.1.2.1. Sub-categorías de la órbita de los docentes: Integración de las TIC por los docentes en sus clases**

#### **7.1.2.1.1. Frecuencia de uso de las TIC en el aula**

Para determinar la sub-categoría *Frecuencia de uso de TIC en el aula* se le preguntó a cada uno de los docentes a través de la entrevista realizada.

Para triangular la información, se le preguntó a los alumnos entrevistados acerca de la frecuencia de uso de TIC de los docentes y también en ambos Focus Groups. Además se observó directamente en las visitas de aula.

En las entrevista exploratoria la 1ª Coordinadora Docente expresó que la frecuencia de uso de TIC era mayor que lo que luego se constató. Pero posteriormente, durante la etapa de campo hay total coincidencia en la información recolectada a través de las diferentes técnicas, mostrando que los alumnos usan directamente las TIC diariamente en la clase Informática, con relativa frecuencia en la clase práctica del TOLS e indirectamente en la clase Hardware (el grupo PR58, que es el único que tiene esa asignatura) y en la clase de Marketing y Ventas (el grupo PR57, ya que el docente de la misma asignatura pero del grupo PR58 no las usa).

Por “directamente” se entiende que los alumnos trabajan en el aula de informática haciendo ellos mismos un uso directo de las computadoras y eventualmente de internet. Mientras que “indirectamente” hace referencia a cuando el docente usa las TIC (por ejemplo PC y proyector, o filmadora, o se conecta a internet para mostrarles algo). En el resto de las asignaturas la frecuencia de uso de las TIC es nula.

Si bien en Informática el uso es diario y en TOLS, en la clase de Taller, el uso es frecuente, no se puede decir que las TIC estén integradas al curriculum ya que en las restantes asignaturas los estudiantes no utilizan directamente las TIC para aprender.

#### **7.1.2.1.2. Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes.**



A continuación se analizará la sub-categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes.” en la ECA elegida.

Los datos provienen de diversas fuentes: de las observaciones de aula, de cada entrevista individual a los docentes, a la Coordinadora, a la psicóloga, así como también de la convergencia del conjunto de las entrevistas al equipo directivo y los alumnos y los Focus Groups con estudiantes y, en mucho menor medida de la observación directa de la vida del centro.

El director General tiene una mirada crítica del uso que hacen los docentes de las TIC:

...son difíciles de incorporar al docente las nuevas tecnologías. Hemos tenido un sinnúmero de fracasos específicos en el uso de la tecnología. Cuesta implementar una tecnología que los docentes están de acuerdo en implementarla... Es más lindo decir que se utiliza la tecnología que realmente usarla, lleva tiempo. P 3: DIRECTOR GRAL.rtf - 3:26

Todas las fuentes convergen brindando la misma información. El uso que se le da a las TIC en la ECA, se queda en las habilidades meramente operativas e instrumentales lo que redundaría en un nivel ““principiante”” de *competencia digital* de acuerdo al modelo de Ala- Mutka (2011) desarrollado en el Capítulo 3.

Yo les enseño la composición de un computador... cuáles son las funciones de esos componentes ... (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:50)

...el instituto da para pasar Power Points y ese tipo de cosas y me da impresión que han incorporado la tecnología como una herramienta para **brindar** el conocimiento. ... les doy sitios de referencia... donde pueden encontrar algunas cosas relacionadas a los documentos comerciales. (P11: Doc\_Documentacion comercial PR57 y 58.rtf - 11:14- 11:31)

...ahora que estamos haciendo cambio de moneda les pido que busquen en Internet distintos cambios de moneda en distintos países... (P 9: Doc\_Cálculo PR57.rtf - 9:10)

... en cuanto al temario, implica el manejo de herramientas del sistema operativo, de Windows, todo lo que es la parte de internet, correo electrónico.... (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:3)

Aplico power point y audiovisuales con un programa de corte y pegue. En el aula usamos también el móvil.... (P15: Doc\_Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:40 - 15:54)

El tema es que los cursos de PROJOVEN tienen informática básica, pero capaz que los de esta ECA tienen un poco más pero no mucho... (P20: Supervisora INEFOP RTF.rtf - 20:4)

En una mirada más amplia a los usos de las TIC transversales al *currículum*, la psicóloga expresa:

Se trata de pensar los módulos integrados, las TIC integradas a esos módulos. Cambió mucho el personal, mucho no se usa, aunque está la infraestructura. No me había puesto a pensar, capaz que falta capacitación docente para saber en qué se podría usar las TIC...porque de pronto no se les ocurre como hacerlo. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:26)

Y hace referencia también a que usar las TIC en su potencialidad interactiva lleva mucho tiempo que no es remunerado...

Las TIC las usamos para que escriban su currículum, para que lo manden por mail, básicamente eso. Se habló con los docentes de usar una plataforma interactiva para subir materiales e interactuar con los alumnos, pero se dejó de lado la idea. Tuvimos una etapa que usábamos Facebook, pero eso te lleva un mucho tiempo y al no recibir retribución, lo tuvimos que dejar. A veces pasamos un video. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:31)

Cuando en los Focus Groups se les pide a los jóvenes que enumeren todos los usos que hacen ellos de las TIC, dicen:

Word y Excel y todo lo referente a poder redactar correctamente el CV. (P22: Focus Groups PR58.docx - 22:23)

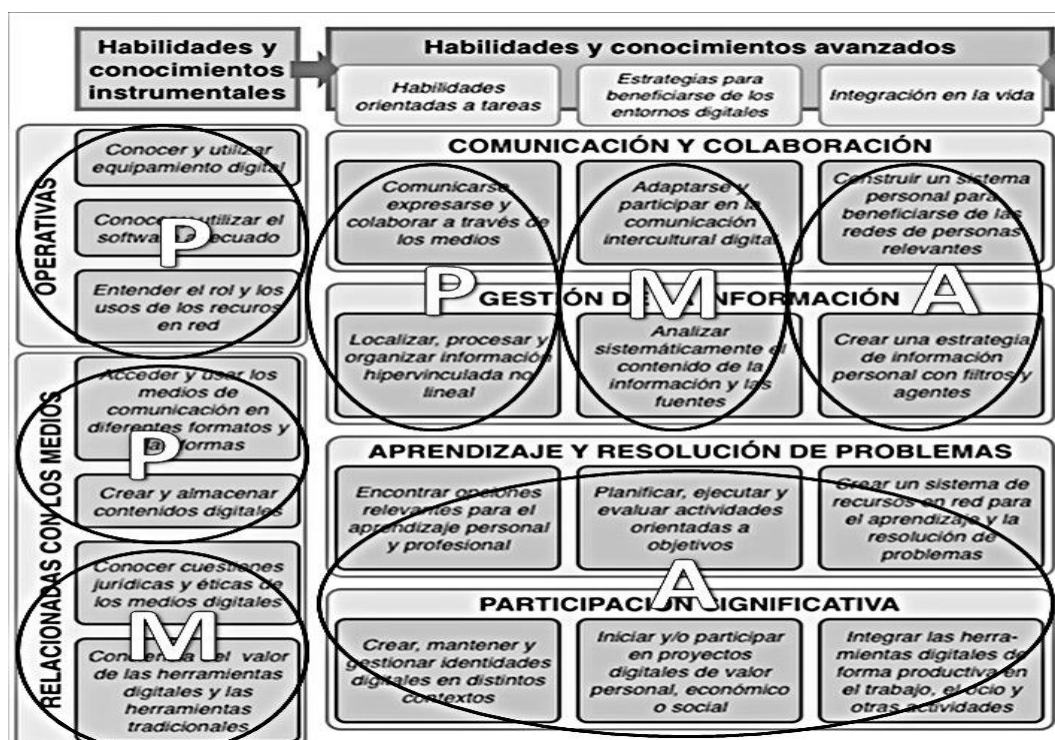
Hay un solo docente que menciona la importancia de las TIC para “aprender a aprender”:

.. yo lo que estimo es que sean autodidactas, porque es lo que yo les digo, "no se queden con el libro, ¿ta? El librito les va a enseñar mucho pero ustedes después van a estar solos, y tienen que aprender a investigar. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:51)

Se sistematiza esta sub-categoría a nivel de los docentes de los cursos PROJOVEN de esta ECA, a partir de criterios que aparecen en la siguiente tabla (basado en el modelo de *competencia digital* de Ala-Mutka- 2011, explicado en el marco teórico en la sección 3.2.2.), en función de si dichos docentes promueven el logro de esas habilidades y conocimientos que atañen a la *competencia digital* de los jóvenes. A partir de ello, y tal como se señala en la Tabla 7.4, se aplican los códigos P, M, A y 0, que corresponden respectivamente al nivel Principiante, Medio, Avanzado y Nulo de la sub-categoría.

**P=** Principiante; **M=** Medio, **A=** Avanzado; **0=** Nulo, no cumple con ninguna de las sub-categorías (es decir, el docente no llega a orientar al joven ni siquiera en lo exigido por el nivel Principiante).

Tabla 7.4 Integración de las TIC en el aula con sentido pedagógico por parte de los docentes, según las sub-categorías presentadas en el Modelo de Ala-Mutka (2011).



No hay que olvidar que lo deseable es que el alumno adquiera un nivel de *competencia digital* que vaya más allá de la obtención de ciertos *funcionamientos* concretos, como ser en este caso, manejar Word y Excel. Lo ansiado es que el estudiante pueda lograr con ese nivel de *competencia digital*, objetivos más allá de lo que le pide el programa de capacitación, de forma de volverse un aprendiz autónomo, de manera que por medio de esa *capacidad* pueda obtener más libertades para llevar una vida que merezca la pena. Es decir, que lo que se busca con la *competencia digital* no es cumplir con las metas que exige el *currículum* del PROJOVEN, sino que es un asunto de *agencia* y de ampliar el nivel de bienestar del joven.

Tabla 7.5 Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la competencia digital de los jóvenes por docente.

Docente	Categoría	Sub-categoría de integración de las TIC en el aula buscando el logro de la <i>competencia digital</i> de los jóvenes	Valoración de la sub-categoría
Informática	Operativa	Conocer y utilizar equipamiento digital	P

		Conocer y utilizar el software adecuado	<b>P</b>
		Entender el rol y los usos de los recursos en red	<b>P</b>
	Relacionadas con los medios	Acceder y usar los medios de comunicación en diferentes formatos y plataformas	<b>P</b>
		Crear y almacenar contenidos digitales	<b>P</b>
	Comunicación y colaboración	Comunicarse, expresarse y colaborar a través de los medios	<b>P</b>
<b>Hardware PR58</b>	Operativa	Conocer y utilizar equipamiento digital	<b>P</b>
		Conocer y utilizar el software adecuado	<b>P</b>
		Entender el rol y los usos de los recursos en red	<b>P</b>
	Comunicación y colaboración	Localizar, procesar y organizar información hipervinculada no lineal.	<b>P</b>
<b>TOLS</b>	Operativa	Conocer y utilizar el software adecuado	<b>P</b>
		Entender el rol y los usos de los recursos en red	<b>P</b>
	Relacionadas con los medios	Acceder y usar los medios de comunicación en diferentes formatos y plataformas	<b>P</b>
	Comunicación y colaboración	Localizar, procesar y organizar información hipervinculada no lineal.	<b>P</b>
<b>Lenguaje corporal</b>	Comunicación y colaboración	Localizar, procesar y organizar información hipervinculada no lineal.	<b>P</b>
<b>Documentación comercial</b>	Comunicación y colaboración	Localizar, procesar y organizar información hipervinculada no lineal.	<b>P</b>
<b>Mark. y Ventas PR57</b>	Operativa	Conocer y utilizar equipamiento digital	<b>P</b>
	Relacionadas con los medios	Crear y almacenar contenidos digitales	<b>P</b>
	Comunicación y colaboración	Localizar, procesar y organizar información hipervinculada no lineal.	<b>P</b>
<b>Cálculo</b>	Comunicación y colaboración	Localizar, procesar y organizar información hipervinculada no lineal.	<b>P</b>
<b>Mark. y Ventas PR58</b>	Ninguna	Ninguna sub-categoría	<b>0</b>
<b>Leng. y Trabajo</b>	Ninguna	Ninguna sub-categoría	<b>0</b>

La valoración de la categoría “Integración del uso de las TIC a la práctica de aula con sentido pedagógico y buscando el logro de la *competencia digital* de los jóvenes.” en la ECA se sintetiza en la tabla 7.5.

En este estudio, la educación se piensa como “liberadora” en cuanto a que amplía las *capacidades* de las personas. Si el proceso educativo promueve nuevas *capacidades*, debe pensarse en **qué nivel de dominio de las TIC** se necesita para que se genere en el sujeto el círculo virtuoso de que la *capacidad* generada haga

germinar nuevas *capacidades* en la persona. Haciendo un paralelismo con la *capacidad* básica de la lectoescritura, para que la lectoescritura sea capaz de crear nuevas *capacidades* más complejas como comprender el sentido de un texto, es necesario llegar a un nivel de lectoescritura más allá de la etapa silábica para poder hacerlo. Si el niño se queda en esa etapa, difícilmente solo pueda crear por sí mismo otras *capacidades* más complejas. Es por ello que la investigadora sostiene que para que la *competencia digital* como *capacidad*, sea suficiente para engendrar nuevas *capacidades* en las personas, debe llegar a un umbral mínimo: el nivel designado como “Intermedio” dentro del modelo de Ala-Mutka, desarrollado en la sección 3.2.2.

En base a lo antedicho, y como puede observarse en la tabla anterior, la integración de las TIC en el aula con énfasis en el logro de la *competencia digital* de los jóvenes, no se da por igual en todos los docentes y aún los profesores que integran más las TIC en el proceso de enseñanza, lo hacen apuntando al logro de un nivel ““principiante”” de *competencia digital* de los jóvenes, ya que les enseñan habilidades más bien operativas y rutinarias, lo que no les permite conseguir la autonomía necesaria como para “aprender a aprender” con las TIC, es decir que no los capacita para el autoaprendizaje a través de las TIC, y por tanto difícilmente consiga generar nuevas *capacidades* **más complejas** en el joven.

#### ***7.1.2.2. Sub-categorías de la órbita de los estudiantes: Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social***

##### **7.1.2.2.1. Uso informal de las TIC que hacen los jóvenes**

Conviene aquí inicialmente exponer los datos relevados durante la etapa de cursos, acerca del uso informal de las TIC que hacen los jóvenes, ya que ese conocimiento lo poseen sin que los docentes se lo hayan enseñado.

De los Focus Groups realizados se obtiene que de las TIC:

- En el grupo de Marketing y Ventas, todas usan Internet para el ocio (incluye FB) y algunas para buscar información (P21: Focus Groups PR57.docx - 21:26)
- En el grupo de Ventas TIC, todos usan Internet para el ocio (incluye videojuegos y FB), para buscar información y entrar en páginas para encontrar trabajo (P22: Focus Groups PR58.docx - 22:24)

Profundizando en el uso de redes sociales, todos usan dos o tres horas por día Facebook, aunque a veces depende del tiempo que tengan y lo hacen de forma intermitente. Sólo una joven lo usa en la clase de Informática ya que no tiene

Internet en su casa. (P21: Focus Groups PR57.docx - 21:32/ P22: Focus Groups PR58.docx - 22:30)

Consultados acerca de si usan Facebook u otra red social para encontrar trabajo, responden que no, ya que no saben cómo usarlo para buscar trabajo. Sólo dos han trabajado haciendo contactos para un bar en FB. (P21: Focus Groups PR57.docx - 21:33)

En cuanto a la percepción que los docentes tienen del uso que hacen los jóvenes de las TIC, es bastante coincidente.

...La gente a veces tiene el concepto de que saber de informática es saber chatear, saber tener Facebook.... Sabe comunicarse y hasta por ahí nomás... porque no sabe usar una red social para promover un trabajo o conseguir un trabajo. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:30)

Lo que saben es solo Facebook, el resto nada, no saben hacer tablas, les falta un dominio en el resto, no saben cómo borrar algo. ... (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:33)

Esa percepción es confirmada por los alumnos entrevistados:

Uso las TIC para entrar a internet en el Facebook, para practicar lo que hago acá y para jugar. (P18: Alumna SI PR 57 RTF.rtf - 18:16)

Queda claro que lo que los alumnos han aprendido hacer con las TIC fuera de las aulas consiste en usar Facebook para el ocio, jugar videojuegos y búsqueda básica de información en internet. El resto de las potencialidades de las TIC las desconocen y solo las descubrirán si se las enseñan...

Pero a la vez, cabe destacar que tienen fuertes creencias acerca del aprendizaje de las TIC en relación a la apertura de oportunidades laborales, todos los jóvenes, están convencidos de que es fundamental en ese sentido, tal como surgió en las entrevistas individuales como en los Focus Groups, en los que la respuesta fue unánime: hoy no se puede trabajar si no se sabe usar las TIC.

Me sirve, porque como vendedora para hacer las facturas por ejemplo... como usar Excel, que es lo que estamos viendo ahora...Esas cosas ya las sabía, pero no sabía cómo aplicarlas ... (P18: Alumna SI PR 57 RTF.rtf - 18:15)

...si no sé usar la computadora, no existo... (P18: Alumna SI PR 57 RTF.rtf - 18:15)

El desafío es claro: los jóvenes, si bien son *nativos digitales*, y entienden que necesitan saber utilizar eficientemente las TIC para poder trabajar, si no reciben una enseñanza adecuada, por sí mismos no son capaces de adquirir el nivel de competencia necesaria.

#### **7.1.2.2.2. Uso de las TIC por parte de los jóvenes en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social**

Primeramente, acerca de este apartado, debe advertirse que fue una etapa del trabajo de campo muy dificultosa y la recolección de información no pudo realizarse como se esperaba a partir del diseño metodológico.

En la etapa de campo en que estaban cursando, en los Focus Groups se preguntó a los jóvenes si utilizaban el e-mail y todos respondieron que lo estaban usando diariamente para las tareas de los docentes y los que están buscando trabajo, para ver si los llamaban a entrevistas de trabajo (P21: Focus Groups PR57.docx - 21:31). Pero en la etapa de seguimiento, si usaban el mail diariamente, de todas formas no respondían al mail enviado por la investigadora.

Fueron varias razones que volvieron dificultosa esta etapa, a saber:

1. contactar a los egresados fue tarea harto difícil, ya que no respondían a los mails, ni a las llamadas al teléfono móvil, ni respondían a los mensajes de texto. Esto es habitual con jóvenes de este contexto, de acuerdo a lo expresado en otras investigaciones que han intentado realizar seguimiento de jóvenes egresados.
2. se intentó que respondieran una encuesta por mail, de la que no se tuvo respuesta alguna.
3. la etapa de seguimiento laboral que debió realizarse por parte de la ECA, que hubiera colaborado con el seguimiento por parte de la investigadora casi no existió por los problemas coyunturales que presenta actualmente la ECA. En consecuencia, la única información que se pudo recabar fue la obtenida por los escasos contactos telefónicos logrados por la investigadora.
4. cuando se lograba el contacto, el joven no se expresaba con claridad y sus respuestas en algunos casos eran breves y algo confusas, la comunicación lograda no resultó fluida.

Toda la evidencia de las dificultades de esta etapa queda registrada y se puede constatar en el Diario de campo.

La dificultad de lograr contacto con los jóvenes también fue manifestada por las psicólogas:

No es fácil contactar a los jóvenes, porque a veces cambian el chip del teléfono móvil. Hay que tratar de contactar a las familias. Por más que el Facebook de más resultado, el tiempo que lleva no nos los podemos permitir. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:32)

Los datos de esta etapa provienen de las respuestas obtenidas al cuestionario realizado a los egresados contactados.

Cabe aquí una aclaración: si bien el grupo PR58 estuvo constituido por 12 estudiantes, para la etapa de seguimiento laboral solo se pudieron considerar a 10 de ellos, ya que los datos de contacto se actualizaron el último día de clase, y ese día asistieron solo 10. De los dos que faltaron ese día no se pudieron conseguir los datos de contacto.

Para triangular la información, en caso de que algún dato no resultara coherente con lo observado durante las clases y con el conocimiento logrado por los alumnos durante la etapa de curso, se había pensado en consultar a las psicólogas que realizan el seguimiento laboral, pero no se necesitó ya que no surgieron declaraciones de los egresados que hicieran sospechar su falta de validez.

Antes de analizar esta categoría a nivel de los egresados, en la Tabla 7.6 se brindarán datos generales obtenidos en esta etapa de seguimiento laboral.

**Tabla 7.6 Porcentaje de inserción laboral o reinserción a los estudios formales a los 3, 6 y 10 meses de terminar el curso de PROJOVEN para ambos grupos estudiados.**

	Total			Grupo PR57			Grupo PR58		
	A los 3 meses	A los 6 meses	A los 10 meses	A los 3 meses	A los 6 meses	A los 10 meses	A los 3 meses	A los 6 meses	A los 10 meses
Trabaja	36%	36%	20%	40%	33%	27%	30%	40%	10%
No trabaja	20%	16%	8%	20%	13%	0%	20%	20%	20%
Retomó estudios	16%	20%	8%	20%	20%	7%	10%	20%	10%
No se logró contacto	28%	28%	64%	20%	34%	66%	40%	20%	60%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Casos	25	25	25	15	15	15	10	10	10

Dada la reducida cantidad de egresados, pretender estudiar el comportamiento por grupo y a lo largo del tiempo (3, 6 y 10 meses), no puede llegarse a conclusiones significativas.

Aun así, analizando el total de ambos grupos, se observa que solo aproximadamente 1/3 lograron la inserción laboral antes de los 6 meses de egresar del curso. A los 10 meses, dado que no se logró contacto con un porcentaje elevado de jóvenes, no puede extraerse ningún tipo de conclusión. En todo caso, se confirma lo que otras investigaciones realizadas con jóvenes de este contexto han revelado: que es muy difícil contactar a los jóvenes a lo largo del tiempo



porque cambian con frecuencia de número de teléfono móvil, o se los bloquean, etc.

Por otro lado, prácticamente uno de cada cinco (a los 3 y 6 meses), retoma los estudios formales. De los contactos que se pudieron realizar, también uno de cada cinco, no trabaja ni se reinsertó en los estudios formales. De mantenerse uniforme esta proporción entre quienes no se obtuvo contacto, aproximadamente uno de cada cuatro jóvenes, no se insertaría laboralmente o retomaría los estudios en la educación formal.

Se constata que el porcentaje de inserción laboral de estas cohortes es menor al histórico de esa ECA (cuando no ha aumentado el porcentaje de desempleo juvenil en el país). Esto se constata en base al porcentaje de inserción laboral medio declarado a la psicóloga “M”, de alrededor del 70%, ya que no se pudo acceder a los datos escritos de porcentajes de inserción laboral de años anteriores porque esos datos estaban en poder de la psicóloga “A”, que no permitió ser entrevistada por la investigadora, como ya se expresó anteriormente. (De hecho, debido a esta baja en la inserción laboral y a la situación de inestabilidad de la ECA, INEFOP posteriormente sancionó al centro resolviendo no darle más cursos en el año 2013.)

Tal vez, este fenómeno podría deberse a problemas claros de gestión de la ECA en los meses en que se impartieron los cursos que repercutió claramente en dos factores

- El vínculo con las empresas empleadoras.
- La desorganizada etapa de seguimiento laboral de estos jóvenes.

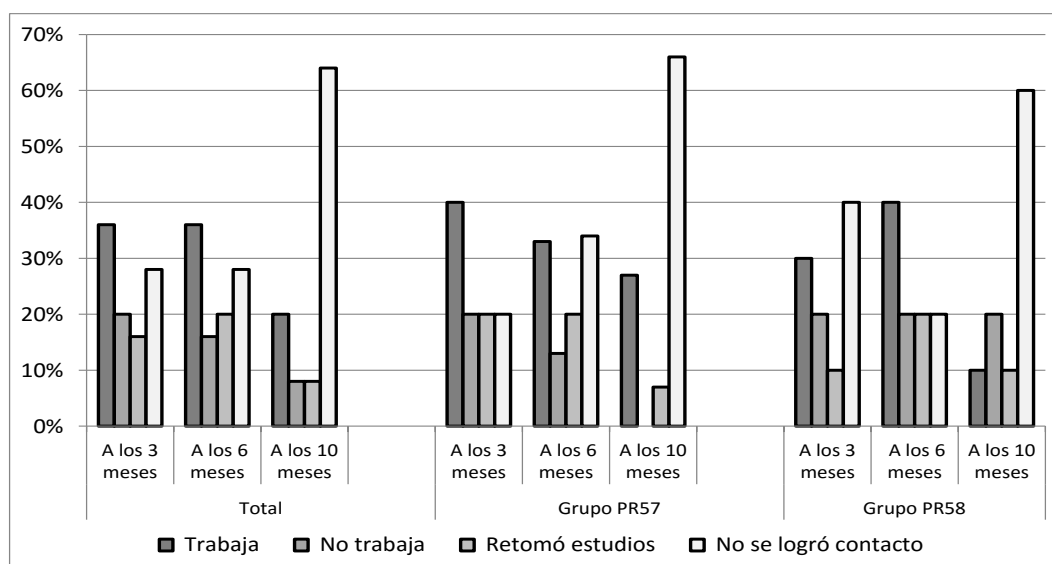
En el pliego de la licitación de INEFOP están pautadas y cotizadas 100 horas de acompañamiento a las inserciones laborales o a las reinserciones educativas. También en los anexos al documento figuran las empresas contactadas, orientadas a una futura inserción laboral. Estas son siete y el entorno de salario bruto previsto por esas siete empresas va desde los \$5.500 a \$6.800, por un entorno de 36 a 44 horas semanales.

Ahí se detecta un problema que surge de lo que está previsto que paguen las empresas y la aspiración salarial de los jóvenes que se inscribieron. Registrando las fichas de inscripción, los jóvenes declaran aspirar a salarios de entre \$9.000 y \$10.000, llegando uno hasta \$12.500. Una sola inscripta aspira a ganar \$6.500, y si bien no lo especificaron, normalmente los jóvenes que no han comenzado a trabajar aún, declaran lo que desean cobrar “en la mano”, sin descuentos, lo que representaría una remuneración nominal más alta aún. Esto condice con lo que expresa el Director general en la entrevista, cuando estima que unas de las causas

de la mayor dificultad de inserción laboral de los jóvenes en estos últimos años se debe a que reciben un subsidio del MIDES que lo pierden al empezar a trabajar y por tanto, para que les reditúe el trabajo, sus aspiraciones salariales han subido. Este subsidio comenzó a entregarse en el año 2005 a los desempleados, por parte del Ministerio de Desarrollo Social, durante el primer gobierno de izquierda del país. Este fenómeno ocurre ya hace varios años, y es independiente de la caída del porcentaje de inserción laboral de los grupos PROJOVEN del 2012, que más bien parece deberse más a causas endógenas que exógenas del centro.

Volviendo al tema de la dificultad de realizar el seguimiento de egresados, y para visualizarlo mejor, se grafican los datos que figuran en la tabla 7.11.

**Gráfica 7.1. Porcentaje de inserción laboral o reinserción a los estudios formales a los 3, 6 y 10 meses de terminar el curso de PROJOVEN para ambos grupos estudiados.**



En este gráfico, que surge de la tabla 7.11., puede apreciarse con la barra más clara, como aumenta la dificultad de lograr contacto con los egresados. Esto llamó la atención de la investigadora, comparando este fenómeno en relación al porcentaje de contactados entre los **preinscriptos**, cuyo porcentaje de contacto fue mucho mayor, pero eso pudo deberse a que el periodo que pasó entre que el joven dejó su número telefónico y que se lo llamó, fue mucho menor que 10 meses.

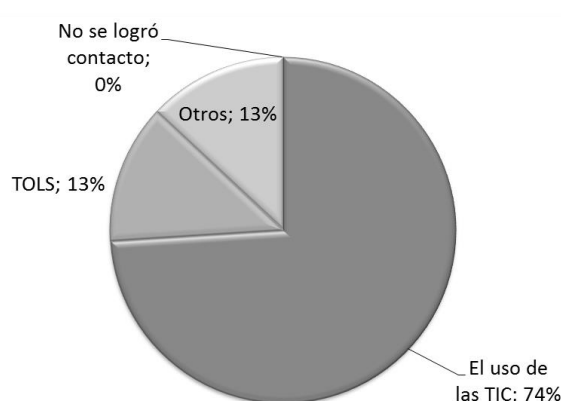
Se sistematiza la respuesta obtenida a la pregunta “¿Qué te pareció más útil de lo que te brindó el curso del PROJOVEN?” en las Tablas 7.7 y 7.8, con sus gráficas correspondientes. La pregunta se realizó de nuevo a los seis meses si no se había logrado contactar al egresado a los tres meses.

**Tabla 7.7.** Respuesta de los egresados a la pregunta “¿Qué te pareció más útil de lo que te brindó el curso del PROJOVEN?”

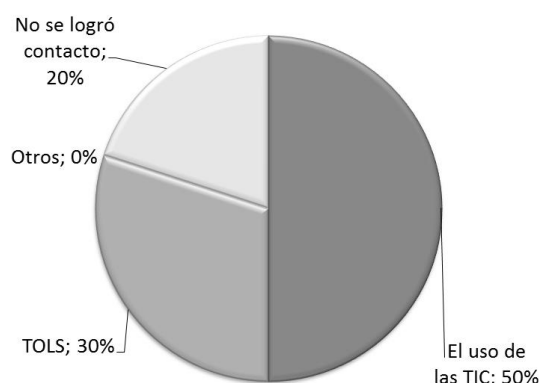
	PR57
El uso de las TIC	74%
TOLS	13%
Otros	13%
No se logró contacto	0%
Total	100%

	PR58
El uso de las TIC	50%
TOLS	30%
Otros	0%
No se logró contacto	20%
Total	100%

**Gráfica 7.2.** Respuesta de los egresados a la pregunta “¿Qué te pareció más útil de lo que te brindó el curso del PROJOVEN?” Grupo PR 57



**Gráfica 7.3.** Respuesta de los egresados a la pregunta “¿Qué te pareció más útil de lo que te brindó el curso del PROJOVEN?” Grupo PR 58



Considerando ambos cursos, sin importar si es Asistente de Ventas o Asistente de ventas TIC, lo que les resultó más útil fue aprender el uso de las TIC y en general en segundo lugar, el taller de Orientación Laboral y Social (TOLS).

En la sección 7.1.3.1.8 se explicará con detalle las relaciones interpersonales entre las psicólogas y se verá que existe entre ellas un serio conflicto. Dado que dicho conflicto entre las psicólogas (que son quienes imparten el TOLS) impactó mucho más en el grupo PR57, es lógico que al egresar, en dicho grupo, la percepción de que fue la asignatura más útil sea más baja que entre los egresados del PR58, que no percibieron el conflicto.

Si bien ambos grupos eligieron como lo más útil que les aportó el curso del PROJOVEN fue aprender a usar las TIC, parece ser que aquellos que no se preparan para un uso más profesional de las tecnologías, lo encuentran más útil que los que se preparan para las ventas en general.

En el diseño de investigación inicial, la valoración de la sub-categoría “Integración por parte de los jóvenes del uso de las TIC en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social” en los egresados del PROJOVEN de la ECA seleccionada se pensaba sintetizar en una tabla, en base a los mismos criterios que aparecen en cuadro 7.9, y se pensaba aplicar los códigos P, M, A y 0, que correspondían respectivamente al nivel Principiante, Medio, Avanzado y Nulo de la sub-categoría. Debido a las dificultades y obstáculos hallados en esta etapa de la investigación y a la evidente saturación de categorías, no se entiende necesario realizarlo por considerarlo redundante. Los jóvenes no presentan una *competencia digital* más allá del nivel “principiante”, que es lo logrado a partir del curso del PROJOVEN.

Para justificar el párrafo anterior se mostrarán las respuestas a las preguntas específicamente vinculadas a la *competencia digital* de los jóvenes egresados.

Por ejemplo, frente a la pregunta “¿Usas lo que aprendiste de Informática en tu trabajo, o no tiene nada que ver con lo que aprendiste?”, solo una joven de todos

los egresados contactados usa en su trabajo lo aprendido en la clase de Informática, ya que trabaja de cajera en un shopping y utiliza Excel. Esto muestra que los egresados del PROJOVEN de la ECA seleccionada como caso (“Marketing y ventas” y “Ventas de TIC”), que se insertan laboralmente lo hacen en **trabajos que no se relacionan con lo estudiado**.

Al relevar los trabajos conseguidos por aquellos egresados que se insertaron laboralmente, el trabajo más calificado resulta ser el de cajera del shopping, en los demás casos lo que han conseguido son **trabajos poco calificados** tales como: cadete de farmacia, niñera, empleada doméstica, vendedora en la fiambrería de un supermercado, obrero de la construcción.

La respuesta a la pregunta “¿Te mantienes en contacto con tus compañeros de grupo por medio de internet (FB por ejemplo) para apoyarte en la búsqueda de empleo?” fue “No” en el 100% de los egresados contactados.

Cuando se les interrogó acerca de si usa o ha usado FB para buscar trabajo, la respuesta de la totalidad de los egresados contactados fue negativa.

Otra de las preguntas realizadas fue “¿Usas las TIC para aprender por tu cuenta o capacitarte más?” y también en este caso la totalidad de los egresados contactados respondió que no.

**En suma, el nivel de logro de *competencia digital* alcanzado por los jóvenes es básico, necesario para acceder a un trabajo, pero no suficiente para resultar en un agente de promoción social, ya que no los capacita para buscar empleos de mayor calidad ni los habilita a acceder a mejores trabajos.**

Cabe aquí, antes de terminar este sub epígrafe, ampliar la mirada a los resultados de esta ECA en términos del modelo de Justicia Social del *enfoque de las capacidades*. Según Sen (1999) ya el hecho de que un sujeto amplíe sus conocimientos disminuye la desigualdad, pero, además, culminar un proceso formativo se enlaza con distintas experiencias, por ejemplo, en este caso, conseguir un empleo formal (aunque no sea muy calificado). Este fenómeno opera sobre la persona debido a que la hace ejecutar sus competencias cognitivas, psicosociales y laborales al servicio de un proceso productivo y este esfuerzo se verá recompensado en el ámbito personal y económico. De no conseguir ningún trabajo, no solamente se ven perjudicados sus ingresos económicos sino que se produce un daño en su salud física y mental (claramente se lesiona su autoestima y confianza en sí mismo) y se enfrenta al riesgo de caer en la exclusión social. En este sentido, el proceso formativo brindado por el PROJOVEN de esta ECA resulta generador de Justicia Social, en mayor o menor medida: para el 56% que consiguió empleo sus *realizaciones* alcanzadas son más amplias que para el 44% restante.

#### **7.1.2.4. Síntesis del nivel de logro de competencia digital de los estudiantes del centro**

Si bien estos jóvenes pertenecen a la generación de los llamados *nativos digitales*, desconocen las potencialidades más transformadoras de las TIC. Ellos han aprendido de manera informal a usar Facebook, a acceder y jugar videojuegos y a realizar una búsqueda básica en internet. O sea que, si se desea que estos jóvenes puedan sacar provecho de las TIC para mejorar su calidad de vida y así lograr su promoción social, **esas potencialidades de las TIC deben ser enseñadas por los docentes.**

Pero, de acuerdo al modelo presentado en base a las sub-categorías de Ala-Mutka, los cursos investigados en esta ECA brindan solo habilidades y conocimientos instrumentales y apenas algunas habilidades de comunicación orientadas a tareas. Los jóvenes, con lo aprendido, no alcanzan la *capacidad* de poder gestionar autónomamente sus aprendizajes mediante las TIC, y por tanto el nivel de *competencia digital* adquirido con dichos cursos no les alcanza como para dar un salto “leapfrog”<sup>21</sup> en su vida.

De esta forma, la segunda pregunta de investigación de este trabajo no puede ser respondida de forma precisa, ya que se planteaba la siguiente interrogante: “En caso de obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿dicha competencia es un factor que facilita la inserción laboral de estos jóvenes?” Si bien la investigadora supone que la *competencia digital* resultaría una *capacidad* de vital importancia para mejorar la calidad de vida de las personas, lo considera así solo en el caso en que se logre al menos en un nivel Medio o Avanzado. **Al alcanzarse solo en el nivel “principiante” en el caso estudiado, no permite responder dicha interrogante con claridad.**

### **7.1. 3. Factores explicativos del nivel de logro de la competencia digital**

#### **7.1.3.1. Características y dinámicas organizacionales**

En base al modelo de Aristimuño (1996), mencionado anteriormente se estudiaron las categorías de los factores organizacionales que el modelo considera que facilitan la implementación de innovaciones en un centro educativo.

---

<sup>21</sup> *Leapfrogging* describe un proceso de rápido cambio hacia un mayor grado de desarrollo de las empresas o personas.

Vale aquí anticipar que en este estudio de caso, de una ECA que imparte el programa PROJOVEN, se comenzó con la idea de que los factores organizacionales del centro educativo iban a ser determinantes del éxito del programa, y, una vez comenzado el trabajo de campo y observadas las dificultades coyunturales que se vivían día a día en la ECA, y a partir de las entrevistas a los diferentes actores del centro, se pudo determinar que la idea inicial no era correcta en este caso. Es decir, que el supuesto inicial de trabajo fue cambiando hacia otro en dónde se le otorga al diseño del programa y a los docentes, la mayor causalidad. Esto es válido en la investigación cualitativa, tal como lo plantean Hernández, Fernández y Baptista (2010).

#### **7.1.3.1.1. Clima y cultura organizativa favorable a la inclusión de las TIC de forma transversal al currículo**

Para esta categoría se trató de averiguar si existía en el centro una visión compartida acerca de los beneficios del uso de las TIC, entre todos los integrantes de la ECA en cuanto a que podía ser una competencia clave para la inclusión social.

Tanto el equipo directivo como los docentes en general coinciden en que las TIC generan ventajas para integrarse la sociedad actual y al mundo laboral de hoy, aunque a la hora de decidirse acerca de los beneficios algunos no tienen muy claro cómo expresarlos.

Beneficios hay muchos... Para hacértelo así concreto, se te achica el mundo, se te amplía el mercado laboral, porque bueno, nosotros antes era a ver si consigo un trabajo en una empresita por acá, pero hoy en día vos podés trabajar hacia el exterior en muchas cosas. Inclusive vender hacia el exterior, o importar del exterior otra vez acá. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:38)

...si ellos aprenden a usar las tecnologías en el ámbito laboral, a promocionar sus servicios, a hacer por ejemplo redes sociales de trabajo, yo creo que sí. Digo, estoy convencido de que sí, y lo he visto. Tengo exalumnos que trabajan, exalumnos que tienen empresas de informática... (se le pregunta si son exalumnos de PROJOVEN) No. De PROJOVEN no. Pero, el hecho que sea de PROJOVEN, no le quitamos las posibilidades. Tiene las posibilidades como cualquiera de emprender un negocio de venta, de asesoramiento del mañana. ... El tema es que la gente tome consciencia de que... de usarlo como una herramienta de conocimiento y no como algo... O sea, la gente se convierte a veces en un ser estúpido.... usa la tecnología, pero la usa para frivolidades. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:45)

**En síntesis, si bien todos los actores consideran clave el dominio de las TIC para la promoción social, no coinciden en el porqué, debido fundamentalmente a que**

la razón no la tiene clara. Parece ser más un “slogan” que una convicción genuina.

#### **7.1.3.1.2. Sentimiento de pertenencia de los miembros**

Esta categoría se evalúa en base a si los educadores de la ECA participan en actividades extracurriculares en conjunto. Se encontró que las actividades extracurriculares son pocas y están pautadas y son las presupuestadas en el pliego de licitación de INEFOP. Teóricamente son dos reuniones de todo el colectivo durante la etapa de cursos del PROJOVEN. Una al inicio y otra en el medio del curso. Para estos cursos, la del medio no se pudo hacer, dado que la situación de crisis ha generado otras urgencias que impiden que se haya realizado como normalmente se hacía. En estos cursos concretamente, los docentes han asistido a una reunión de coordinación al inicio, y a una capacitación sobre el tema de género.

La participación más que nada es en las reuniones docentes. En otras actividades es difícil. A veces se puede con algún docente puntual, pero lograr que un porcentaje de docentes que pueda asistir a una actividad extracurricular es muy difícil de planificar. Como no dan clase solamente acá, todos tienen horarios agendados, no hay disponibilidad. (P 7: Secretaria. docx - 7:3)

La participación en las jornadas de integración de los alumnos es voluntaria por parte de los docentes y participaron solo dos docentes, aparte de la Coordinadora y la psicóloga.

#### **7.1.3.1.3 Formas de pertenencia**

Esta categoría se valoró en base a dos sub-categorías. Primero, en función de la cantidad de años de permanencia en el centro (antigüedad) y resultó ser variada. El 36 % de los docentes (considerando también a la Coordinadora) entraron recién a la ECA con estos cursos del PROJOVEN. Hay que considerar que el PROJOVEN en ese centro había comenzado hacía 14 años. Se resume esta información en la tabla 7.8.

**Tabla 7.8. Años de permanencia en el centro (Antigüedad)**

Años de permanencia en el centro	Cantidad de docentes
13 años	1
6 años	1
4 años	4
3 años	1
Recién ingresó	4



La segunda sub-categoría tomada en cuenta es la dedicación horaria de los docentes. Esta sub-categoría resulta difícil de sistematizar ya que los cursos duran 3 meses. Antes del año 2012, el flujo de cursos de PROJOVEN resultaba fluido y el docente podía tener asegurada una carga horaria más o menos fija a lo largo de todo el año, pero este año, las dificultades originadas en INEFOP para la asignación de cursos PROJOVEN a las ECA, derivaron en una carga horaria incierta para los docentes a lo largo del año. Obviamente sí se puede medir la carga horaria durante los 3 meses de curso, pero eso no resulta válido si no se puede prorratear a lo largo del año laboral del docente. Lo que sí se puede afirmar es que esta situación de incertidumbre laboral conspira contra el sentimiento de pertenencia al centro educativo.

#### **7.1.3.1.4. Grado de iniciativa local**

Esta categoría se valoró a partir de si existían algunos espacios de autonomía a pesar de la relación de dependencia con INEFOP y resultó que todos los integrantes del equipo directivo y docente sienten que tienen margen de maniobra para tomar decisiones acerca de su curso o su gestión.

Por ejemplo, yo diseñé lo que les enseñé, en ese sentido tuve autonomía. Diseñé mi curriculum. (P 9: Doc\_Cálculo PR57.rtf - 9:8)

En esta ECA hay una flexibilidad bastante amplia, tenemos un programa para cumplir para INEFOP pero hay ciertas libertades que podemos tomarnos... (P15: Doc\_Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:14)

#### **7.1.3.1.5. Consenso en las metas**

Para esta sub-categorías se preguntó y observó acerca del nivel de alineación con el sentido de misión y de visión del director y los docentes. En general coinciden en que al ser este un momento de transición y de recambio de Coordinadora y de varios docentes, es una coyuntura particular de la ECA, dónde hay que discernir los objetivos educativos de los objetivos de la ECA como empresa.

Yo he pasado por varias reuniones de equipo y sí, pienso que todos (tenemos las mismas metas)...Si uno se pone a dar clase en estos programas, por ética profesional y por un tema de la docencia, le pone compromiso pleno. Cada vez que viene,... y al llevar a cabo los objetivos, no solo de la institución sino de cada materia. (P10: Doc\_Lenguaje Corporal- PR57 y 58 .rtf - 10:7)

**En general, se podría afirmar que en lo relativo a lo educativo y de inclusión social del programa PROJOVEN, aún a pesar de los inconvenientes que genera el atraso de pagos a los docentes, hay consenso en las metas. Cabe agregar que los docentes que recién entraron consideran también que ese consenso existe.**

#### **7.1.3.1.6. Formas de circulación de la información**

Para esta categoría organizacional se buscó observar si en la ECA las comunicaciones eran fluidas y qué percepción tenían acerca de ello los actores adultos del centro educativo.

De la observación directa de las dinámicas de la ECA surge que tanto la Coordinadora nueva como la secretaria hacen los mayores esfuerzos para que la comunicación entre todos los actores fluya sin tropiezos, pero debido a las dificultades que se arrastran de la crisis coyuntural de la ECA, eso resulta a veces difícil de lograr y exige una gran demanda de tiempo para ellas, ya que no hay canales de comunicación que funcionen aceitadamente, ya institucionalizados: resulta todo muy artesanal a este respecto. Por ejemplo, como se han visto obligadas a cambiar los horarios día a día debido a que los cursos empezaron más tarde de lo previsto y, por ello, los docentes tomaron más horas de trabajo en otros lados, el aviso a tiempo de los cambios de horario a docentes y alumnos se hace lo mejor que se puede, día a día, y eso, por ejemplo, es una de las principales quejas de los estudiantes.

Los docentes que recién entran consideran que las comunicaciones son fluidas.

Te diría excelentes. Con respecto a mí, muy contenido, muy cuidado, lo que pedí de los materiales: en tiempo y forma; muy buen relacionamiento. No tengo nada para decir. (P11: Doc\_Documentacion comercial PR57 y 58.rtf - 11:16)

Los docentes que hace más tiempo que están en el centro perciben algunas dificultades.

A veces sí, pero por momentos había ciertas incomunicaciones. Cambia siempre el personal administrativo, por ejemplo una vez yo había cambiado mi mail y me mandaban información al viejo. (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:13)

#### **7.1.3.1.7. Capacidad de resolución pragmática de los problemas**

Para esta categoría se tuvo en cuenta si en la ECA se hace un diagnóstico sistemático de los problemas y si existe una búsqueda de información y de recursos para la toma de decisiones.

Como era de prever en una situación de crisis, dónde los emergentes son múltiples, tanto de la observación directa de la vida del centro como del discurso

de la totalidad de los actores resulta claro que se actúa más por reacción que con estrategia y previsión.

Este año hemos oficiado mucho de bomberos no hemos tenido tantas posibilidad de salir a prever como quisiéramos. (P 3: Director Gral.rtf - 3:14)

#### **7.1.3.1.8. Pautas salientes de relaciones interpersonales**

El grado de colegialidad en la ECA en este momento de crisis parece no ser muy alto, ya que ha habido mucho recambio de docentes y sobre todo de Coordinadora docente y, por la misma razón, el sentimiento de formar un equipo es aún débil.

En cuanto a si las relaciones son más profesionales que personales, las opiniones están divididas mitad y mitad. Pero existe un caso grave de mala relación interpersonal, entre ambas psicólogas, justamente porque se volvió una relación más personal que profesional.

Con la otra psicóloga ahora no tengo relación, antes éramos un equipo sólido y ahora se fraccionó. Eso impactó en uno de los grupos sobre todo. La Coordinadora apoyó mucho, pero se fue de las manos. Es algo que se nota, se había mezclado la amistad. Hace 2 años pasó lo mismo pero se solucionó, pero ahora no. (P 5: Psicóloga. M. rtf - 5:51)

Ese vínculo roto generó perjuicios sobre esta cohorte del PROJOVEN por varias razones:

- Uno de los grupos (el PR57) que está constituido por todas estudiantes mujeres percibe la tensión entre ellas y se a quejado de que debido a ello, lo que enseñan en TOLS no está coordinado, etc.
- La otra psicóloga "A", se queda el mínimo de tiempo en el centro educativo, y entre otras cosas retacea el tiempo de relacionamiento con las empresas.
- Esta persona "A", debido a su disgusto en la ECA, se negó a que la investigadora le realizara una entrevista y cuando se le realizó la observación de aula llegó 30 minutos tarde a la clase, siendo la Coordinadora quién tuvo que suplirla.
- Dado que la psicóloga "M", estaba embarazada de siete meses y por comenzar su licencia maternal, resultaba fundamental la comunicación entre ambas, ya que la que iba a tener que pasarle la información de los jóvenes para su inserción laboral, a la psicóloga suplente que entrara iba a ser la psicóloga "A". Esa ausencia de comunicación entre ellas, seguramente impactó en la etapa de inserción laboral. Esto fue confirmado posteriormente por la psicóloga suplente cuando asumió en la fase de inserción laboral.

Noto como una gran descoordinación y una falta de criterio común hacia el trabajo. El tema de lo que pasó que dijimos que convocaban a los jóvenes en PROJOVEN, valga la redundancia, y ahora nos enteramos que convocaron a las mujeres de PROIMUJER<sup>22</sup>, eso trasladado a otras cuestiones. Cuando yo ingreso acá, por lo que me comunicaron los cursos habían terminado hace bastante tiempo ya y había habido solamente dos instancias de reuniones con los mismos. Nosotros hicimos una sola reunión de seguimiento, hará cuestión de un mes y medio (P 6: Sicóloga P M Suplente M.rtf - 6:2)

No hay consenso tampoco entre los actores, en referencia a si enfrentan juntos problemas y conflictos, o no. Más bien plantean que depende del tipo de problema y que a veces hay cierta previsión y otras veces se resuelve *ad hoc*, a medida que surgen.

#### **7.1.3.1.9. Relación con la comunidad y el contexto**

En este caso, para este aspecto se puso la mirada en los vínculos con las empresas empleadoras, para determinar si eran sistemáticos o esporádicos, dado que esos vínculos son vitales para la inserción laboral de los jóvenes.

Se encontró que ese es un aspecto últimamente descuidado y puede tener consecuencias severas en el porcentaje de inserciones logradas.

Con las empresas estamos teniendo un déficit grande y tenemos que reflotar, reacomodarlo. El manejo con las empresas no es algo que tengamos claro si lo estamos trabajando bien o no... (P 3: Director Gral.rtf - 3:53)

Con respecto a la unidad empresarial los tenemos que tratar uno a uno y es un cuello (de botella) que estamos teniendo con la psicóloga en este momento. Las psicólogas tienen determinados tiempos y no quieren tampoco soltar demasiado eso, se buscó otras psicólogas entonces volvieron a tener tiempo para agarrar otros cursos y ahora de nuevo, no tienen más tiempo. (P 3: Director Gral.rtf - 3:54)

...yo creo que se podrían mejorar... (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:27)

La relación con las empresas la hacemos nosotras, pero recién ahora se empezó a reflotar los contactos, porque no teníamos grupos para insertar. Antes la relación era fluida, pero al no tener grupos se fueron perdiendo los contactos. Hay que tener mayor stock de empresas para tener más opciones. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:50)

---

<sup>22</sup> es otro programa de INEFOP que funciona en la ECA.

#### **7.1.3.1.10. Otros aspectos de la organización diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN.**

Hay un aspecto, que ha sido mencionado de forma transversal anteriormente pero que cobra especial relevancia en este momento histórico de la ECA: el económico-financiero, reconocido por el Director General y causante de cierto malestar entre los docentes y la Coordinadora.

La causa del recambio de docentes en la ECA que hubo para esta cohorte, en parte se debió al aspecto antes mencionado, pero también colaboró con ese fenómeno la renuncia de la anterior Directora.

Eso contribuyó pero no fue lo único para que ellos no tomaran horas. Hay temas de atraso de pagos y si tienen posibilidades de elegir horas en otros lados, mejor. Vamos a decir las cosas como son. Hay intereses personales que lógicamente pesan. Yo si tuviera otras oportunidades laborales me iría también. Uno tiene que priorizar lo que le reditúa también, más allá de esto de la vocación. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:20)

...sobrellevar algunas dificultades en cuanto a pagos ... que uno tenía que ponerse sobre el hombro cosas para poder continuar. ..Sí, hay un interés en que pueda salir adelante, cuando en un momento se pensó “Esto se cierra todo, se hunde”, pero no, hubo una intención de poder reflotar. Me parece que hay un compromiso si, social también. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:19)

El principal problema en el centro es la falta de pago, uno se abstrae pensando que los jóvenes no tienen la culpa y se compromete con ellos, pero es complicado de sostener....Es una lástima porque si bien es el lugar que más me gusta trabajar, pero se´ que es el 1º que dejaría. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:27)

Este tema del incumplimiento en los pagos tuvo su punto álgido de impacto en la fase de seguimiento laboral, ya que finalizada la etapa de cursos, la 2ª Coordinadora docente pide una licencia por enfermedad de 30 días y luego, cuando se le termina, renuncia a la ECA, quedando sin Coordinadora docente en los meses de inserción laboral.

De todas formas, se destaca el compromiso social de los docentes por encima de ese malestar, ya que salvo la psicóloga “A”, que a ese malestar le suma el mal vínculo con su colega “M”, los demás profesores, frente a los jóvenes, dan lo mejor de sí mismos para que el PROJOVEN sea exitoso para ellos, hablando a las claras de docentes comprometidos con la Justicia Social.

#### **7.1.3.1.1. Síntesis de las características y dinámicas organizacionales**

En la siguiente tabla se sintetiza la evaluación de las sub-categorías correspondientes a la categoría “características y dinámicas organizacionales”:

**Tabla 7.6. Síntesis de las características y dinámicas organizacionales**

SUB-CATEGORÍA	Valoración de la sub-categoría
Clima y cultura	NEUTRO
Sentimiento y formas de pertenencia de los miembros	DESFAVORABLE
Espacios de autonomía	FAVORABLE
Consenso en las metas	FAVORABLE
Formas de circulación de la información	ALGO FAV.
Capacidad de resolución pragmática de problemas	DESFAVORABLE
Colegialidad de las relaciones interpersonales	DESFAVORABLE
Relaciones con la comunidad y el contexto	DESFAVORABLE
Otros aspectos de la organización diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN. (Crisis económico-financiera)	DESFAVORABLE

En suma, en esta ECA en cuanto al clima y la cultura, si bien todos están alineados con la misión de la inclusión social, con respecto a si hay un ambiente favorable a la integración de las TIC como promotoras de promoción social **no coinciden en el porqué, debido fundamentalmente a que la razón no la tienen clara. Parece ser más un “deber ser” que un convencimiento real.**

No se dan formas y sentimientos de fuerte pertenencia al centro que favorezcan el esfuerzo que implica integrar las TIC de manera innovadora, debido en gran parte a la crisis que vive hoy la ECA, que provocó una alta rotación docente y que erosiona la confianza en la institución.

Si bien las formas de circulación de la información no son malas, tampoco se puede decir que sean fluidas y ágiles, más allá del esfuerzo puesto por la Coordinadora y la secretaria, que tienen tantos emergentes para resolver que muchas veces se les dificulta mucho lograrlo.

La situación de crisis que vive la ECA impide que exista en ella una capacidad de resolución pragmática de los problemas, sino más bien que se actúa reactivamente sobre los problemas que van surgiendo.

Las relaciones interpersonales son buenas en general, salvo entre las dos psicólogas, piezas clave del programa, pero no se puede decir que estén pautadas por un alto grado de colegialidad por varias razones: varios docentes nuevos y los

docentes de mayor antigüedad, que están “quemados” por el malestar derivado de los meses de dificultades económicas.

Debido a la misma problemática enunciada, la relación actual con el contexto, particularmente el de las empresas, no se realiza de manera adecuada, de tal forma que colateralmente no colabora para crear mejores condiciones para que la ECA pueda/quiera integrar mejor las TIC de manera potente.

Las únicas sub-categorías que se consideran fortalezas del centro, en cuanto a que favorecerían la integración de las TIC de manera pertinente al logro de la *competencia digital* de los jóvenes son las siguientes:

- existen varios espacios de autonomía propios del centro,
- los profesores, la secretaria y la Coordinadora comparten objetivos comunes.

En este caso, el “formato escolar” de centro educativo pequeño, con pocos grupos y pocos alumnos por grupo otorgaría mayor *capacidad* de cambio al centro educativo. El tema es que esa misma razón hace que no se puedan solucionar las dificultades económico-financieras. Necesitaría un flujo constante de grupos a lo largo del año, para tener una economía más saneada y eso en este momento está entorpecido por la burocracia interna de INEFOP.

**En suma, en la ECA como organización, sus características mayoritariamente dificultan el logro de un mayor nivel de *competencia digital* de los jóvenes.**

#### ***7.1.3.2. Características y dinámicas del equipo directivo***

En primer lugar se analizarán las características del equipo directivo en base al modelo planteado por Murillo y Hernández-Castilla (2011) y posteriormente se destacarán características emergentes de los docentes y otros actores del centro educativo que denotan estar enfocados hacia la Justicia Social.

En relación a las sub-categorías generadas en el modelo antes mencionado, en este caso debe establecerse una diferenciación entre lo alcanzado por el Director General y por la Coordinadora docente, ya que existen claras diferencias entre ellos. Cabe destacar que quien está más en contacto con estudiantes y docentes es ciertamente la Coordinadora docente, y por tanto su tipo de liderazgo y sus valores son fundamentales a la hora de generar un clima (para aspirar a una cultura) orientada hacia la Justicia Social en la ECA.

La Tabla 7.9 evidencia las prácticas de liderazgo del equipo directivo:

**Tabla 7.9 Prácticas de liderazgo del equipo directivo**

Sub-categoría	Coordinadora Docente	Director General
La Dirección ejerce un estilo de liderazgo distribuido (el liderazgo se manifiesta a todos los niveles).	<p><b>Sí.</b></p> <p><i>La conozco más de antes, es más ejecutiva, permite hacer, deja delegar, cosa que la Coordinadora anterior no hacía. P20: SUPERVISORA INEFOP RTF.rtf - 20:5</i></p>	<p><b>No.</b> El mismo en su discurso, tanto antes como después de “la crisis” en el centro educativo, las decisiones las toma de forma “vertical”. Sin embargo la secretaria tiene una opinión contraria.</p> <p><i>...me gusta tomar decisiones. Y cuando veo algo que está mal, yo digo no, así no. Lo voy a hacer de esta manera,.... tomo decisiones y las llevo a cabo, y eso de cualquier forma el contador ya lo sabe, y me ha permitido más libertad en recepción. P 7: Secretaria. docx - 7:13</i></p>
Crea una visión compartida del centro educativo centrada en la Justicia Social.	<p><b>Sí.</b> Es muy escaso el tiempo que integra el equipo directivo, pero la mayoría de los docentes, aun conociendo poco a la Coordinadora, sostienen que intenta crear una visión compartida enfocada en la Justicia Social.</p> <p><i>...la gran mayoría del equipo docente y administrativo incluido la Coordinadora, estamos por la profundización de la educación a nivel holístico. Atendemos y escuchamos y motivamos al estudiante, desde sus vidas personales, a ver si hay algún resquicio allí donde podamos solucionar algo. P15: Doc_Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:20</i></p>	<p><b>No.</b></p> <p>Los docentes lo ven como un empresario y no como un director pedagógico que busca la Justicia Social.</p> <p><i>Separaremos lo que es el Instituto desde el punto de vista económico y desde el punto de vista docente. ...A nivel económico es una elección, es una empresa, y los objetivos de las empresas son económicos. P15: Doc_Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:20</i></p>
Genera una cultura para la Justicia Social, fomentando su impulso y transmisión por medio del trabajo en equipo.	<p><b>Sí.</b> La manera de ser de la Coordinadora era lo que se estaba necesitando para las exigencias de estos grupos y de INEFOP, para encarar una atención hacia los muchachos, hacia las mujeres, una atención hasta te diría personalizada. De contención, <b>que lo tiene que tener todo el conjunto, y más que nada una</b></p>	<p>No se observa.</p>



	<i>Coordinadora. Una Coordinadora de grupos de INEFOP tiene que ser lo máximo en contención P 7: Secretaria. docx - 7:20</i>	
<b>Provisión de capacitación y desarrollo profesional principalmente sobre la integración curricular, no sólo sobre habilidades técnicas del uso de las TIC transversal al currículo</b>	<b>No.</b> Podría pensarse que dada las urgencias y necesidades prioritarias de la ECA en este momento, esta sub-categoría no pudiera valorarse en este periodo, pero de todas formas, a través de su discurso se percibe que desconoce su importancia, por tanto difícilmente, aún en tiempos que no fueran de crisis, cumpliría con esta sub-categoría.	<b>No.</b> Manifiesta que esto no lo ve relevante por dos razones: a) a los docentes no les interesa el tema y b) que los docentes usen las TIC integradas al <i>currículum</i> no es demasiado relevante para estos estudiantes que tienen necesidades mucho más básicas de aprendizaje, como escribir correctamente y comprender un texto de cierta complejidad.
<b>Sabe aprovechar las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común.</b>	<b>No verificable.</b> Dado el escaso tiempo que ha estado en su cargo y que ha tenido que resolver urgencias, y que recién está conociendo a la comunidad educativa, esta sub-categoría no puede ser verificada.	<b>No verificable.</b> Antes del cambio de Coordinadora, el mantenía un rol contable nada más, ya que la Directora anterior era quien lideraba la comunidad educativa. En este escaso tiempo, los emergentes de la crisis, imposibilitan que se pueda verificar esta sub-categoría.
<b>Apoya personalmente a los docentes</b>	<b>Sí.</b> <b>En todo momento</b> se observa una postura de apoyo personalizado a todos los docentes (y sobre todo a los estudiantes). Frente a la pregunta de si se sentían apoyados en el centro, todos los docentes respondieron que sentían tener el apoyo de la Coordinadora.	<b>Medio.</b> Reconoce no tener mucho contacto directo con los docentes, ya que ese rol lo desempeña la Coordinadora. De todas formas en esta época de crisis, ha tenido que vincularse más directamente con los docentes (antes solo se dedicaba a la parte económico-financiera de la gestión). Es de destacar que de profesión no es educador, sino Contador Público. Sin embargo, algunos docentes más antiguos manifiestan tener su apoyo. <i>Yo tengo un problema y sé que voy allá abajo (la oficina del Director) y hablo con el "dueño del circo". Yo soy muy frontal, hay un problema, voy para allá. P 8: Doc_Hardware PR58.rtf - 8:22</i>

El mismo Director/a resulta un referente en el CE en cuanto a su formación continua.	<b>Sí.</b> Durante los tres meses que duró la etapa de cursos del PROJOVEN, realizó un curso relativo al tratamiento y prevención de adicciones, tema pertinente dado el perfil de estos jóvenes.	<b>No.</b> Hace tiempo que no se capacita, pero además no se ve a sí mismo como un referente educativo.
Reconocimiento a los docentes y demás actores del CE por su buen trabajo	<b>Sí.</b>  Varios docentes manifiestan sentirse valorados en su trabajo por la Coordinadora. La secretaria manifiesta eso en su entrevista.  <i>La Coordinadora y yo les hemos estado recalando de que qué bueno contar con él (docente), porque siempre notamos la buena disposición... P 7: Secretaria. docx - 7:36</i>	<b>No.</b> Frente a la pregunta "Cuando un docente o alguna psicóloga, alguien del personal están implementando bien el programa ¿reciben algún tipo de reconocimiento por parte tuya o de la Coordinadora (no reconocimiento económico)"? La respuesta fue:  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A veces si a veces no. Depende porque a veces uno ni se entera</i></li> <li>- <i>Pero suponiendo que te enteras, que en un momento de crisis se pone al hombro el proyecto...</i></li> <li>- <i>Alguna forma se le busca dar un reconocimiento, pero como somos bastante duros con nosotros mismos entonces la vara es complicada... P 3: DIRECTOR GRAL.rtf - 3:22</i></li> </ul>
Prioriza la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje	<b>No.</b>  <i>Ella tiene otro perfil. Es psicóloga entonces el perfil de ella es más de conciliación, de acuerdos. Me parece que falta ese perfil pedagógico, porque los programas cuando son educativos tienen que tener necesariamente un perfil pedagógico. P14: Doc_ Lenguaje Y Trabajo .rtf - 14:8</i>	<b>No.</b>  A partir de su discurso y del discurso de los actores de más antigüedad en la ECA, y de la observación de su accionar en el centro, hasta ahora su rol era meramente contable, deja los aspectos pedagógico-didácticos a la Coordinadora y si bien en este momento de aprieto, tuvo que interiorizarse más con esos aspectos, su deseo es restablecer un equilibrio donde él pueda volver al rol que ocupaba antes.
Fomenta la participación y colaboración permanente	<b>No verificable.</b> Dado el escaso tiempo que ha estado en su cargo y que ha	<b>No.</b>

con las partes interesadas (docentes y estudiantes)	tenido que resolver urgencias, y que recién está conociendo a la comunidad educativa, esta sub-categoría no puede ser verificada. Parte de los docentes recién ingresan y hay muchos problemas sin resolver. Dado su perfil personal, podría intuirse que en situación de estabilidad del plantel docente y no docente, tendería a hacerlo, pero de momento no se pudo verificar.	Reconoce en su discurso y se observa en su accionar, que se mantiene al margen de la gestión educativa.
Estimula y desarrolla un clima de colaboración, apertura y confianza entre todos los actores del CE	<p><b>Sí.</b> <i>La Coordinadora se involucra mucho y eso es muy positivo y además ha generado un buen relacionamiento con los docentes y con el personal. Está cumpliendo una muy buena función desde el punto de vista de las comunicaciones y el relacionamiento. Eso genera un ambiente más agradable y permite trabajar de una mejor forma. P 3: DIRECTOR GRAL.rtf - 3:19</i></p> <p><i>Valoran que siempre está atenta a sus necesidades y se fija si se sienten bien en el centro. P21: Focus Groups PR57.docx - 21:9</i></p> <p>Por ejemplo, en la Jornada de Integración, invita a todas las alumnas a su oficina que es bien amplia y arman juntas una coreografía para presentar ante el otro grupo. La coordinadora baila también y las jóvenes se ven felices. <b>Diario de campo 12/12/12</b></p>	<p><b>No.</b></p> <p>Siempre mantuvo un rol apartado de todo lo vinculado a la comunidad educativa, se ocupaba solo del aspecto económico-financiero de la ECA. Tiene una mentalidad empresarial. Recién ahora con la crisis, no tuvo más remedio que interiorizarse de los temas relativos al ámbito educativo de la ECA.</p>
Fomenta un rol más profesional de parte de los docentes	<b>No verificable.</b> Dado el escaso tiempo que ha estado en su cargo y que ha tenido que resolver urgencias, y que recién está conociendo a la comunidad educativa, esta sub-categoría no puede ser verificada.	<b>No verificable.</b> Antes del cambio de Coordinadora, el mantenía un rol contable nada más, ya que la Coordinadora anterior era quien lideraba la comunidad educativa. En este escaso tiempo, los emergentes de la crisis, imposibilitan que se

		pueda verificar esta sub-categoría.
--	--	-------------------------------------

La Tabla 7.10 evidencia los valores del equipo directivo:

**Tabla 7.10 Valores de los directores**

Sub-categoría	Coordinadora Docente	Director General
Asumen riesgos	<b>Sí.</b> Se observa en acciones concretas, como aceptar tres estudiantes en proceso de rehabilitación por drogadicción, cuando no tiene por qué hacerlo (tiene que aceptar uno por grupo). Podría haberse negado, pero ella declara querer darles una oportunidad	<u>No se pudo verificar.</u>  Claramente en esta situación de crisis ha asumido un riesgo económico, pero eso no es lo que se está intentando evaluar a través de esta sub-categoría.
Son accesibles	<b>Sí.</b> Todos los miembros de la comunidad educativa entrevistados coinciden en que es muy accesible. Por observación directa de su accionar se observa lo mismo.	<b>Medio.</b> Los docentes más antiguos, así como la secretaria opinan que es fácil acercarse a él para consultarlo o plantearle sus problemas. Mientras que él mismo declara no haber estado muy accesible a la comunidad educativa mientras estuvo abocado totalmente a la gestión contable.
Invierten en las relaciones entre las personas del CE	<b>Sí.</b> Tanto a partir del discurso de los entrevistados (alumnos, docentes, secretaria y psicóloga) y de los Focus Groups surge afirmativamente que la Coordinadora dedica mucha energía y tiempo al cuidado de las relaciones personales en la comunidad educativa. Ella ha trabajado un acuerdo de convivencia consensuado con los jóvenes desde el inicio del curso y con mucha empatía y firmeza se lo hace cumplir a los participantes. Esta es una de las	<b>Sí.</b> Los docentes de más antigüedad reconocen que mantiene buenos vínculos con ellos.  <i>... acá las relaciones son bastante humanas, por decirlo así. Acá somos pocos, no nos manejamos como lo que sería un centro grande donde hay más distancia... o sea, en otro instituto para ir a hablar con el director general, no puedo.... Yo trabajé diez años en el centro XX y para llegar a la directora general tenías que mandar una carta seis meses antes. Y</i>

	<p>características remarcadas por Murillo, Román y Hernández- Castilla (2011) como importantes en las escuelas justas.</p> <p>También resulta fácilmente observable en la vida del centro, como queda registrado en el Diario de campo en varias oportunidades, como cuando una alumna se siente mal emocionalmente y ella interrumpe inmediatamente su tarea para mantener una conversación con ella.(Diario de campo: día 7)</p>	<p><i>acá no, acá yo bajo (...) hablo con el Director general o lo llamo por teléfono... las relaciones son más humanas, sin dejar lo profesional de lado pero, son bastante más humanas y hay bastante menos desidia que en otros lados que son más grandes que hay más oportunidades pero, (...) en ese sentido yo trabajo cómodo acá P 8: Doc_Hardware PR58.rtf - 8:25</i></p>
Son reflexivos	<p><b>Sí.</b></p> <p>Se deduce de su discurso y de su accionar, a pesar de las urgencias de este tiempo de crisis, frente a los problemas, reflexiona y busca encontrar las mejores soluciones escuchando las opiniones de otros actores.</p>	<p><b>Sí.</b></p> <p>Se deduce de su discurso y de su accionar, en particular en este momento de cambio y crisis, reflexiona a partir de las opiniones de otros actores. Una de las razones por las que le interesó que se realizara esta investigación en su ECA fue para tener información externa para poder reflexionar y actuar para mejorar la situación del centro.</p>
Son colaborativos	<p><b>Sí.</b></p> <p>Sus acciones diarias muestran colaboración hasta en las pequeñas cosas cotidianas, desde armar un árbol de Navidad junto a la asistente de secretaría, a ayudar con las tareas administrativas cuando en ese sector están desbordadas.</p>	<p>No se observa.</p>
Tienen clara su visión hacia la Justicia Social	<p><b>Sí.</b></p> <p>Lo manifiesta con su discurso y se observa en sus acciones cotidianas, en particular con los alumnos, como en este caso:</p> <p><i>Una alumna del PR58 llega con una niña de 6 años, hija de su pareja, diciendo que la madre se la dejó sin previo aviso a su cargo, no se sabe hasta cuándo, que ella tiene</i></p>	

	<i>solucionado el tema de quién le cuide a sus 3 hijos, pero no a esta niña y dice que va a tener que dejar de asistir. La Coordinadora le dice que no va a tener que dejar de asistir, que lo van a solucionar de alguna manera. Entra con la niña a algunas clases, y en otros momentos la niña pinta en la oficina de la Coord. Doc o con la secretaria. Diario de campo: Día 12.</i>	No se observa.
--	--	----------------

En síntesis, se observan diferencias entre el comportamiento y los valores de ambos directivos. **La Coordinadora docente lleva adelante una gestión pedagógica con una evidente orientación hacia la Justicia Social**, en tanto que el Director general, efectúa una gestión más de estilo empresarial en la que no se percibe con nitidez un enfoque hacia la Justicia Social.

**No obstante, para los jóvenes, el clima de la ECA se presenta con valores orientados hacia la Justicia Social, debido a que el trato de ellos es mayoritariamente con la Coordinadora y no con el Director General. Asimismo, como se demostró en el apartado 7.1.1.5.2., los profesores y el personal administrativo (y en particular la secretaria) que son quienes comparten el centro y las aulas día a día con ellos, viven manifiestamente los valores e ideales de la Justicia Social, lo que intensifica el clima de Justicia Social que se vivencia en el centro educativo en lo relacionado con los estudiantes.**

### ***7.1.3.3. Características y dinámicas de los docentes***

En este apartado **no** se analizará el perfil de los docentes en cuanto si están o no enfocados hacia la Justicia Social, porque eso ya se expuso claramente en el apartado 7.1.1.5.2.

Acá se describirá y analizará lo relativo a los docentes que se considera puede tener relación causal con el nivel de *competencia digital* logrado por los alumnos.

#### **Nivel de formación en relación con las TIC**

Ninguno de los docentes o psicólogas tiene formación previa en el uso de las TIC, salvo los docentes de Hardware y de Informática, y en menor medida el profesor de Documentación Comercial que cursó “operador básico de informática”. En el caso de los dos primeros, la formación que recibieron es de informática “clásica”, no en algo relativo a un uso innovador de las TIC como potenciadoras del aprendizaje. De todas formas, el profesor de Hardware es autodidacta y tiene una

mirada más holística en cuanto a las TIC, que le permite orientar mejor en ese sentido a los estudiantes.

El docente de Marketing del PR57, es un usuario frecuente de las TIC, pero más bien por inmersión que por haber recibido formación específica y es, de los docentes que no son del área de tecnologías, el que le da un uso más avanzado a las TIC en su aula, como cuando usa los teléfonos móviles de las jóvenes para que se filmen y luego puedan auto evaluar sus gestos y su lenguaje.

Vale recalcar que como las TIC avanzan y cambian muy rápidamente, si el educador no siente la necesidad de auto-aprender acerca de las potencialidades que brindan las TIC, difícilmente vaya a saber cómo orientar al joven en su uso eficaz para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.

El nivel de *competencia digital* que denotan los docentes es en general de “principiante”, incluso el profesor de Informática, ya que no demuestra conocer usos de las TIC que van más allá de lo operativo y rutinario. El único que denota poseer un nivel Medio de *competencia digital* es el docente de Hardware, y ese nivel no lo ha adquirido en su formación “formal” acerca del uso de las TIC, sino porque tiene un componente personal de curiosidad y es un aprendiz permanente.

Este hecho impacta directamente en los jóvenes ya que, ellos no poseen la *capacidad* de auto-aprender con las TIC, esa *capacidad* debe ser construida. Para lograrlo, necesitan la orientación clara del docente. Si los profesores desconocen la potencialidad de las TIC para el auto-aprendizaje a lo largo de la vida, difícilmente puedan actuar de facilitadores o activadores en ese sentido.

Esto se explicó en la sección en que se sintetiza el nivel de *competencia digital* logrado por los jóvenes en esta ECA, dónde se concluye que si bien son *nativos digitales*, desconocen la *capacidad* más potente de las TIC como posibilitadoras del aprendizaje permanente, ya que estos jóvenes vulnerables solo conocen Facebook, videojuegos y la búsqueda básica en la web. Para que las TIC sean capaces de construir nuevas *capacidades* en estos jóvenes, se requiere un nivel de *competencia digital* más alto que el logrado, es decir, de Medio a Avanzado. Para generar Justicia Social, se requiere que **los docentes les enseñen esas potencialidades de las TIC y difícilmente puedan hacerlo si el nivel de *competencia digital* de los propios docentes llega solo al nivel de usuario “principiante”.**

A diferencia de lo que la literatura indica, acerca de la integración de las TIC al aula en contextos socioeconómicos medio o medio-alto, dónde los alumnos (nativos digitales) pueden enseñarle muchas cosas de las TIC a sus maestros (inmigrantes

o residentes digitales), con estudiantes de contextos socioeconómicos bajos, esto no se da. Lo que ocurre es que los estudiantes de contextos más favorables aprenden a usar las TIC por inmersión en sus casas y con sus semejantes, dándose así un círculo virtuoso de auto y co-aprendizaje. En los contextos vulnerables, muchas veces no tienen TIC en sus casas, salvo teléfonos móviles. Tampoco tienen conexión a Internet, y sus padres, amigos del barrio y familiares, desconocen hasta su uso más básico, lo que impide que aprendan en sus hogares, usos más potentes de las TIC, salvo lo relativo a las redes sociales y al ocio.

### **Características individuales**

#### **Creencias**

##### *Creencias pedagógicas de los docentes acerca de su tarea de enseñar*

Con respecto a esta sub-categoría las respuestas obtenidas fueron muy diferentes entre los docentes, no hay consenso, y se nota con claridad que los docentes tienen formación de base muy variada. Eso es propio de un centro educativo de educación no formal, de lo contrario se observaría mucho mayor uniformidad en las respuestas (al menos así lo ha detectado la investigadora en estudios anteriores con docentes de educación formal, que en Uruguay provienen de una formación inicial única, e igual para todos).

##### *Creencias que tienen acerca de la tecnología como agente de cambio*

En general, los docentes creen que las TIC pueden generar cambios en la inclusión laboral de los jóvenes, aunque no tanto en su vida. Eso resulta ambiguo porque difícilmente no cambie su vida si mejora su inclusión laboral.

En relación a lo que piensan del aprendizaje de las TIC en relación a la apertura de oportunidades laborales, todos los actores adultos de la ECA, están convencidos de que es fundamental en ese sentido:

Fundamental, porque les abre, no el camino laboral, les abre la visión de los posibles caminos laborales. (P15: Doc\_Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:46)

De todas formas muchas respuestas fueron confusas, demostrando que los docentes mayoritariamente no tenían muy claro para qué les iba a servir.

Les puede llegar a despertar en ellos poder llegar a la tecnología y conocimientos, a informarse más, a hacer cursos de computación, ese tipo de cosas. (P11: Doc\_Documentacion comercial PR57 y 58.rtf - 11:29)

Yo creo que la van a necesitar porque no se puede trabajar hoy sin tecnología,... pero no creo que el hecho de saber específicamente algo



de informática les cambie la vida. (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:40)

Cabe destacar que las creencias de cada docente permeaban con total transparencia a sus aulas ya que hubo total coincidencia entre el discurso y el accionar, es decir, en cómo trabajaba ese docente en su aula. Los más tradicionales y convencidos de que la tecnología no es muy relevante para el cambio, fueron los docentes de Cálculo y de Lenguaje y Trabajo, ambos provenientes de la formación docente hegemónica en el Uruguay (el IPA<sup>23</sup>) y a su vez, los únicos profesores que ejercen en la enseñanza formal. A su vez, son los docentes que menos usan las TIC en el aula (la docente de Lenguaje y Trabajo no las usa para nada).

Además, los docentes con creencias favorables hacia las TIC, tal como se explicó en el punto anterior, no tienen el nivel de *competencia digital* necesario para poder apoyar y orientar al joven en la construcción de su propia *competencia digital*.

*Creencias y modelos mentales acerca del valor, de la utilidad y de las ventajas de que los jóvenes aprendan a usar las adecuadamente las TIC*

Yo soy fanático de la tecnología... La tecnología, si se usa bien, ayuda.  
(P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:47)

No todos (están a favor de las TIC), hay algunos que tienen cierta resistencia. Son los menos, pero hay... (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:9)

Las respuestas acerca de sus creencias, si bien parecen ser en general positivas, quedan dudas acerca de si los docentes mayoritariamente no respondieron lo que creían “que la investigadora quería oír”. La duda surge, tal como se ejemplificará más adelante, porque al profundizar en el tema, las respuestas se desdibujan bastante: varios docentes la utilidad que le ven es muy acotada o difusa, no tienen clara la utilidad ni las ventajas, y mucho menos la actual potencialidad de las TIC. En general, a lo que se refieren es a los usos tradicionales de la Informática del siglo XX, y a la **incorporación** de las tecnologías, no a la **integración** de las mismas.

*La computadora es una herramienta de trabajo permanente, como el acceso al internet.*

Por supuesto, hay que incorporarlas. Le agrega valor a la enseñanza. Siempre lo tradicional, pero siempre aggionándose con las nuevas

---

<sup>23</sup> Instituto de Profesores Artigas, el único instituto **habilitado** de formación docente para profesores de secundaria durante muchas décadas en el país.

tecnologías... (P11: Doc\_Documentación comercial PR57 y 58.rtf - 11:24)

Vale la pena citar al docente de Informática cuando habla al respecto de las necesidades que cree que depara el futuro, qué deberá agregar en el futuro a su asignatura. Su opinión refleja tener una mirada tecnologicista y no un enfoque social de las TIC.

El tema de la comunicación ya está. Es cuestión de mejorar la parte de equipos. Es obvio que acá no se podrá tener pantallas táctiles, pero ya un computador es un comunicador de cosas. Un solo aparato hace todo, de teléfono, de cámara, de televisión. Lo bueno sería darle buen uso a eso, conocer, sacarle el jugo. La comunicación frente a un solo aparato inalámbrico, sin conectarse a nada, con batería y un transmisor que capte señales, y ya está. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:35)

Cabe aclarar que en la entrevista con el Director General, expresó que en la ECA hace unos años compró dos pizarras digitales que no se utilizan, y eso se constató en las visitas de aula (tampoco la investigadora tuvo oportunidad de verlas instaladas). También declaró que no insiste con su uso en este momento de crisis ya que hay otras urgencias. A su vez, un docente nuevo (Marketing y Ventas del PR57), dice que si hubiera pizarras digitales en el centro sería para él una herramienta fundamental para su clase. Esta aparente contradicción (que hay y que no hay pizarra digital), evidencia falta de comunicación para poder optimizar el uso de recursos tecnológicos en la ECA.

### **Actitudes**

#### *Confianza y actitudes positivas hacia la tecnología*

Ya en el discurso de muchos profesores aparece cierta aprensión hacia las TIC que desemboca naturalmente en una falta de confianza de su uso en el aula.

Se seleccionan aquí un par de comentarios de dos profesores que también ejemplifican dos de los mitos que subyacen en las mentes de los educadores acerca del uso de las TIC en el aula, y eso también se explica por la escasa o nula formación en el uso pedagógico de las TIC.

En particular, para lo que yo les enseño, no es necesario y sería algo totalmente forzado, sería una doble enseñanza que habría que hacer, porque habría que enseñarles el programa y aparte lo que quiero mostrarles. (P 9: Doc\_Cálculo PR57.rtf - 9:9)

Este primer comentario remite al mito de que usar TIC es “agregar algo a un ambiente inalterado del aula” (llamado “estrategia de agregación”), en lugar de integrar las TIC al aula de forma ubicua y llevar adelante la clase usando las TIC,

como se usan las otras tecnologías habituales del aula, tales como las sillas, mesas, cuadernos y pizarras.

En clase, no (uso soportes tipo Power Point)... Los conceptos se los brindo en el pizarrón y me gusta que estén atentos. En el Power Point a veces se distraen mucho o no copian. (P11: Doc\_Documentacion comercial PR57 y 58.rtf - 11:24)

Este segundo comentario remite al mito de que usar TIC muchas veces distrae al alumno, en lugar de pensar que integrar las TIC al aula enriquece la situación de aprendizaje, si se hace un uso genuino de ellas.

*Alto nivel de entusiasmo, motivación y compromiso por el PROJOVEN con énfasis en el uso de TIC*

Tal como se demostró en el apartado 7.1.1.6., los profesores, todos, tienen un elevado nivel de motivación y compromiso con el PROJOVEN, tanto que les hace trabajar con seriedad y dedicación, poniendo especial cuidado en el trato con el joven vulnerable, para primero elevar su autoestima dañada y luego lograr que todos, sin excepción, aprendan.

Pero ese entusiasmo y responsabilidad es por el programa PROJOVEN, pero no por el énfasis en las TIC que tienen en particular estos cursos. Salvo el docente de Informática y el de Hardware, que ambos parecen convencidos que “la Informática” les va a abrir puertas para conseguir un trabajo mejor, los otros docentes no manifiestan un especial interés en poner el énfasis en el uso de las TIC. De ser así, todos tratarían de integrarlas a sus asignaturas de una u otra forma y cabe reiterar que, salvo los dos profesores ya citados, solo las psicólogas las integran para que escriban su CV y en menor medida el docente de Marketing y Ventas del PR57, que en el aula usa los teléfonos móviles para que se filmen, etc.

Algo importante a recalcar acerca del diseño del programa PROJOVEN para estos cursos, es que:

- el curriculum de la asignatura Informática solo dice que se deben de enseñar los programas de ofimática: Word y Excel, y nada más
- los curriculums de las demás asignaturas no incluyen nada que obligue al docente a usar las TIC

Es decir, que el énfasis en las TIC está dado mayormente porque es un instituto cuya tradición está centrada en el uso de las TIC (su propio nombre hace referencia a ello) y porque tienen una carga horaria de Informática algo mayor que la mayoría del resto de los cursos del PROJOVEN. En el caso del curso de Asistente de ventas

TIC, se agregan al diseño 38 horas de Hardware, asignatura que necesariamente hace referencia a las TIC.

**O sea que desde el diseño de los cursos del programa, tampoco hay una intencionalidad explícita de que los jóvenes logren un mayor nivel de competencia digital.**

*No existencia de temor a un cambio de rol docente-alumno.*

Esta sub-categoría se verifica en todos los docentes, ninguno siente temor al cambio de rol, son todos docentes maduros que se sienten seguros de sí mismos, aunque muchos de ellos, si bien declaran eso, en su práctica de aula se observa una enseñanza un poco más inclinada a estar centrada en el docente. De todas formas, como todos los cursos son en modalidad taller, los estudiantes “hacen” mucho más que en las clases magistrales habituales del sistema educativo formal, y el rol del docente es siempre más de orientador o facilitador de los aprendizajes.

*Disposición a cambiar el paradigma de su forma de enseñar y su rol en el proceso.*

... yo trabajo a nivel de talleres, a mí me parece que la manera más adecuada para trabajar en la educación no formal es a través del taller. Entonces a veces la informática o los medios audiovisuales son muy directivos, imponen al alumno determinadas cosas. Aunque se puede hacer un cuestionamiento o una propuesta de reflexión o algo así, pero me parece que a mi criterio, y en mi materia, en los tipos de talleres que yo doy, donde yo siempre trato de unir la parte psicológica con la parte de la comunicación, es mejor trabajar con menos tecnología.

(P14: Doc\_Lenguaje Y Trabajo .rtf - 14:15)

Este último comentario de la docente ejemplifica uno de los preconceptos más comunes que tienen los profesores acerca del uso de las TIC en el aula, que remite a la época inicial de incorporación (no de integración) de las TIC en educación, que se realizaba con una impronta conductista, ya que se aprendía “de las TIC” y no “con las TIC” como se entiende hoy la concepción actual de integración educativa de las nuevas tecnologías. Eso se debe a la falta de formación actualizada en el uso pedagógico de las TIC.

También esta forma de incorporar las TIC en el aula, se manifiesta en cómo los profesores planifican sus cursos. En dicha planificación no se observa ningún enfoque innovador, es decir que no se basan ni en la teoría del “construccionismo” ni del “conectivismo”, explicadas en el Capítulo 2.

*Retroalimentación*

Esta sub-categoría solo se relevó con los docentes que hacían usar a los jóvenes las TIC en el aula, ya que carecía de sentido si en las clases los estudiantes no usaban tecnología. Se encontró que ningún docente realizaba una retroalimentación positiva frecuente al joven que usaba las TIC con acierto.

### **Características grupales**

#### **Cultura**

##### *Cultura cohesionada: comparten experiencias*

La crisis que se está viviendo en la ECA, en el momento del trabajo de campo, difícilmente habilite a tener una cultura cohesionada. En este último año han cambiado tres veces de Coordinadora docente y hubo recambio de aproximadamente el 30% de los profesores.

La única experiencia que han compartido, que consideraron muy valiosa fue la capacitación de género. Un taller-Seminario llamado “Transversalización de la perspectiva de género en el aula”, llevado adelante por una Licenciada, externa a la ECA.

De todas formas, sondeando hacia atrás en la historia del centro, no se ha caracterizado por compartir experiencias entre los docentes. No hay cultura de que un docente viste el aula de otro y la Coordinadora rara vez visitaba las clases de los docentes más antiguos.

Este hecho, si bien resulta lo más frecuente en los centros educativos formales del país, sobre todo a nivel de secundaria, impide la mejora de la práctica docente que se logra al compartir las buenas prácticas con los colegas del centro.

#### **Cultura de trabajo en equipo:**

- *instancias de coordinación y capacitación espontáneas, independientemente de lo que exige INEFOP.*

Esta sub-categoría ya se describió anteriormente. No solo no existen instancias de coordinación o capacitación espontáneas, sino que en este momento de crisis de la ECA, ni siquiera se llegó a cumplir con lo exigido por INEFOP, ya que la segunda reunión de coordinación no se pudo realizar, dado el clima de emergencias y de desorden de horarios reinante.

También se mostró que este año, el recambio de profesores y de Coordinadoras docentes fue grande, y tal como lo expresó uno de los profesores nuevos, **aún no se han constituido en un equipo.**

- *eligieron en el CE espontáneamente un Referente TIC (facilitador del cambio)*

Existe en el centro un Referente TIC, desde hace varios años, que es el profesor de Hardware, que es quien mantiene los equipos y la red funcionando. Se ocupa de que todas las tecnologías funcionen bien, solo que no es un referente en cuanto al uso genuino educativo que se les puede dar a las TIC.

Este Referente TIC no fue elegido por su capacidad para orientar en el uso innovador de las TIC, sino porque resuelve las dudas acerca de cómo conectar por ejemplo un proyector, etc. Eso no deja de ser importante, ya que es condición necesaria para que los docentes usen las TIC, pero no es suficiente para apoyarlos y ayudarlos a profundizar en mejores usos didácticos de las TIC.

**Otro/s (hip.nula) Aspectos de los docentes diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN con énfasis en el uso de las TIC.**

No emergieron otras sub-categorías, diferentes a las ya analizadas que estén incidiendo en llevar adelante el programa del PROJOVEN con énfasis en el uso de las TIC.

La Tabla 7.7 sintetiza la evaluación de las sub-categorías del ámbito de los docentes.

**Tabla 7.7. Síntesis de las sub-categorías del ámbito de los docentes**

INDIVIDUALES	Formación de los docentes	Formación previa en TIC	DESFAVORABLE
	Creencias	Creencias pedagógicas de los docentes acerca de su tarea de enseñar	NEUTRO
		Creencias acerca de la tecnología como agente de cambio	ALGO DESFAVORABLE
		Creencias y modelos mentales acerca del valor, de la utilidad y de las ventajas de que los jóvenes aprendan a usar las adecuadamente las TIC	ALGO FAVORABLE
	Actitudes	Confianza y actitudes positivas hacia las TIC	DESFAVORABLE
		Alto nivel de entusiasmo, motivación y compromiso por el PROJOVEN con énfasis en el uso de TIC	DESFAVORABLE
		No existe temor a un cambio de rol docente-alumno.	FAVORABLE
		Existe disposición a cambiar el paradigma de su forma de enseñar y su rol en el proceso.	NEUTRO
	Retroalimentación	Retroalimentación positiva al niño por el uso de la XO con un buen nivel de experticia.	DESFAVORABLE
	Cultura	-instancias de coordinación y	DESFAVORABLE

P A L E S		Cultura cohesionada: comparten experiencias y trabajan en equipo	capacitación espontáneas, independientemente de lo que exige INEFOP.	
			-eligieron espontáneamente un Referente TIC en la ECA (facilitador del cambio)	ALGO FAVORABLE
	Aspectos de los docentes diferentes a los ya mencionados, que inciden en la implementación del PROJOVEN con énfasis en el uso de las TIC			NO HAY

En suma, la gran mayoría de los factores de la órbita de los docentes obstaculizan el logro de un mayor nivel de *competencia digital* en los alumnos, teniendo igual peso los que dependen de las características grupales tanto como de las individuales. El referente TIC resulta un apoyo más, pero no tuvo relevancia en cuanto al uso con sentido pedagógico de las TIC. **Se intuye que el factor más relevante es la falta de formación de los docentes en las potencialidades de las TIC como promotoras del autoaprendizaje y la promoción social**, lo que condiciona en parte varios de los demás factores vinculados a las creencias y las actitudes.

#### 7.1.4. Una síntesis del caso

El caso seleccionado son dos cursos PROJOVEN con énfasis en TIC en una ECA determinada. Esta ECA históricamente estaba bien considerada ya que lograba muy buenos niveles de inserción laboral. En el periodo del trabajo de campo, la ECA demuestra estar pasando por una crisis de gestión y económico-financiera, debido a que se fue la Directora que gestionó el centro, del punto de vista educativo, desde sus inicios. Eso dio lugar a una rotación docente importante. A su vez, INEFOP está demorando en aprobar las licitaciones, lo que produce inestabilidad en cuanto al inicio de los cursos, que trajo aparejado dificultades en la contratación de los docentes y en llegar a un cupo mínimo de alumnos en cada curso. En lugar de 25 alumnos por curso, este año se llevaron adelante con grupos de 17 y de 15 alumnos.

En los 3 meses que dura, el curso llamado “Asistente de ventas”, tiene una carga horaria de 60 horas de Informática y el llamado “Asistente de ventas TIC”, tiene esa misma carga horaria de Informática, más 32 horas de la asignatura Hardware.

Los jóvenes participantes tienen todos más de 20 años (excepto tres que tienen 19 años), estando la mayoría de ellos en la franja entre los 20 y 25 años. Son de contextos socio-económicos desfavorecidos y han terminado el ciclo básico de la

secundaria, y algunos han logrado culminar un año más. Una minoría ha llegado a 5º año de Bachillerato, pero no lo ha terminado. Son todos jóvenes que llegan con la autoestima baja por, entre otras razones, haber fracasado en la enseñanza formal y no haber trabajado nunca antes, o debido a que los trabajos que han tenido han sido de baja calidad, zafrales y precarios.

Es importante destacar que si bien fue difícil que se confirmara el ingreso de los inscriptos iniciales a los cursos, una vez que comenzaron los cursos, no hubo deserciones. Ese nivel de logro no es menor, ya que ellos todos se han desafiliado del sistema educativo formal. Los estudiantes manifestaron sentirse muy contenidos en la ECA, en particular por el trato de la Coordinadora docente y por la secretaria y también, pero en menor grado, por los docentes.

El nivel de *competencia digital* alcanzado por los jóvenes es de ““principiante”” ya que si bien aprenden los contenidos en el curso de Informática, de Hardware (en el curso de “Asistente de ventas TIC”) y utilizan las TIC en TOLS, en todos los casos se les da a las mismas un uso básicamente rutinario, que no permite al joven imaginar todo lo que podría hacer él con las TIC para seguir aprendiendo por su cuenta y así auto promoverse socialmente. El curriculum de las asignaturas de los cursos así lo establece (es decir, por ejemplo se fijan como objetivo que sepan usar Word y Excel, pero no más allá de eso), y los propios docentes llegan solo a un nivel ““principiante”” de *competencia digital*, por tanto difícilmente puedan abrirle el horizonte a los estudiantes en ese sentido. Sólo se encontró un docente con un nivel Medio de *competencia digital*.

Asimismo, se constata que tanto los docentes como la Coordinadora y la secretaria de la ECA tienen una marcada orientación hacia la Justicia Social, tanto en las entrevistas como en las observaciones de aula y de los otros espacios del centro educativo. Eso es corroborado por los jóvenes que manifiestan valorar muchísimo el trato que reciben por parte de todos los adultos del centro, que les ha cambiado la autoestima y que han aprendido mucho en estos meses, sin importar las dificultades que cada uno traía de antemano.

El problema más acuciante de cara al personal de la ECA es el retraso en los pagos de salarios y la inestabilidad en cuanto a los pagos. Eso genera un clima de inestabilidad, que salvo en un caso (el de la psicóloga A), no trasciende a los jóvenes, ya que los docentes y Coordinadora y secretaria tienen una fuerte convicción profesional y ética, de que los jóvenes son lo más importante dentro de la ECA y que debe preservarse un clima de contención y seguridad para que ellos puedan aprovechar al máximo lo que les brinda el curso. Y eso se logra holgadamente pese a las hondas dificultades por las que está atravesando el centro educativo.



Hay dos aspectos que son los que se resienten más en el programa PROJOVEN: el vínculo con las empresas y la etapa de seguimiento laboral. Ambas dependen de las dos psicólogas del centro, que entre ellas están viviendo, además de la crisis de la ECA, un conflicto interpersonal, que dificulta más su labor. Una de las psicólogas se va de licencia maternal al momento de inicio de la etapa de seguimiento laboral, quedando en manos de una sola (que resulta ser la más ofuscada en este momento de crisis) y una suplente que no recibe la información necesaria por parte de la psicóloga titular. Ambas cosas pueden ser las causantes de que el nivel de inserción laboral haya sido menor que otros años, y sobre todo, que los trabajos logrados por los jóvenes, los obtuvieron por su cuenta y sin apoyo de la ECA y en general son empleos de baja calidad, y que no coinciden con el perfil de salida laboral al que apuntaba el curso.

Dado la dificultosa etapa de seguimiento laboral, no pudo casi contarse con datos de la ECA en esta etapa. Los datos recogidos en esta fase fueron obtenidos personalmente por la investigadora, notándose los obstáculos que se presentan a la hora de contactar a los jóvenes de este contexto por algún medio, sobre todo luego de pasados 6 meses de finalizado el curso.

Entre los 3 y 6 meses de terminados los cursos, aproximadamente el 50% de los jóvenes o se insertó laboralmente o retomó los estudios formales (INEFOP exige un 40%), pero en general los trabajos no son de buena calidad. Sería interesante saber si esos trabajos se sostuvieron en el tiempo o no, pero a los 10 meses en porcentaje de jóvenes contactados es muy bajo, por tanto los datos obtenidos no son significativos.

En suma, aún en una ECA viviendo una fuerte crisis de liderazgo y económico-financiera que afecta a todos, sobre todo en el ámbito organizacional, **contando con el diseño y la impronta del Programa PROJOVEN y teniendo el compromiso de los docentes, la Coordinadora y el personal administrativo, se logra una formación orientada hacia la Justicia Social**, ya que los jóvenes salen del curso con nuevos *funcionamientos* (desde la perspectiva de Sen) porque egresan fortalecidos en su autoestima, se sienten reconocidos como personas dignas y empleables, lo que les genera una nueva *capacidad* basada en una esperada actitud que los habilita para el trabajo, en fin, **germina en ellos la capacidad de empleabilidad**. Esa *capacidad* de empleabilidad acrecienta a la larga el grado de libertad de los jóvenes para escoger diferentes estilos de vida que consideren valiosos. Asimismo, florece en varios de ellos la voluntad de querer retomar los estudios porque se dan cuenta ahora, al pasar por la ECA que terminar los estudios formales les permitirá acceder a mejores oportunidades laborales. Es así que se

puede afirmar que lo realizado con estos adolescentes en el PROJOVEN de esta ECA, reduce la fragmentación social y fortalece los vínculos sociales.

## **Capítulo 8 .**

# **SEGUNDO Y TERCER NIVEL DE ANÁLISIS DE LA FASE EXPERIMENTAL DEL ESTUDIO**

---

En este capítulo se procederá a la redacción del informe descriptivo e interpretativo del primer nivel de análisis, de los tres propuestos, en el diseño de investigación. Esta redacción se realiza siguiendo la matriz de temas y de categorías que se han presentado en el capítulo 6. En suma, en este capítulo se sistematizan los hallazgos para el primero de los tres niveles de análisis proyectados: el del estudio de caso.

## 8.1. SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS: LA COMPARACIÓN DEL CASO CON LA GENERALIDAD DEL PROGRAMA PROJOVEN

El penúltimo objetivo específico era buscar la relación entre los rasgos de los cursos PROJOVEN de esa ECA y las características generales de la modalidad de formación del Programa PROJOVEN, con énfasis en la implementación del uso de las TIC.

Se llamará ECA 1 al caso investigado en profundidad y ECA 2, ECA 3, etc., a otras entidades de capacitación de las cuales se recabaron datos para comparar. Cabe consignar que tanto la ECA 2 como la ECA 3, fueron recomendadas por dos supervisores de INEFOP como casos ejemplares de buena implementación del PROJOVEN.

### 8.1.1. Generalidades del PROJOVEN

Todos los actores entrevistados, tanto pertenecientes a la ECA estudiada como caso, a INEFOP, como a diferentes ECA, los jóvenes entrevistados y la literatura consultada coinciden en que **el programa PROJOVEN** es una muy buena oferta. Hay coincidencia plena en los discursos de todos.

En general yo creo que es una muy buena propuesta, que ha tenido sus logros no sólo desde 2006 sino de antes, yo empecé a trabajar en 1996 cuando inició PROJOVEN, que ahí dependía de la Junta Nacional de Empleo... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:1)

Si bien hay cosas para mejorar, está como muy bien pensado, muy bien implementado; se han hecho encuentros con otros países que también tienen jóvenes con problemas de empleabilidad, que han dejado el estudio formal y estamos muy bien posicionados en el exterior en cuanto a cómo estamos bien vistos... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:1)

Preguntados los jóvenes, en uno de los Focus Groups, qué consideraban que le faltaba al programa su respuesta fue:

Nada, no le falta nada. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:7)

Eso sugiere que los cursos brindados, a pesar de las debilidades actuales del Programa y de algunas ECA, son muy bien considerados por los jóvenes participantes que padecen serias desventajas socioeconómicas. Para estos adolescentes, el PROJOVEN constituye una oportunidad educativa para conseguir nuevos *funcionamientos*, que son los que van a aumentar sus *capacidades*, por tanto el PROJOVEN constituye una herramienta adecuada para reducir la desigualdad de *capacidades*.

### 8.1.2. Perfil de jóvenes

El **perfil de jóvenes** que atiende está en riesgo de exclusión social ya que no han terminado la enseñanza media obligatoria.

Nosotros antes recibíamos gente que no era extremadamente vulnerable como ahora, creo que a esta población de ahora le falta educación básica general, desde la casa, no solamente educación formal, por eso les cuesta... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:23)

...llegan jóvenes con estas problemáticas de violencia doméstica, pobreza extrema, drogadicción. Estaban acostumbradas (las ECA) a cursos de nivel más alto, yo les avisé en la última reunión que tuvimos, que la población estaba cambiando. Todo se nos ha ido corriendo, porque está viniendo la población más vulnerable, sin duda. (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:23)

En general **los grupos** son de un máximo de 25 participantes. De los 8 cursos analizados en carpetas en formato papel en INEFOP, 4 eran de 25, 3 de 23 y 1 de 20 alumnos. De los 6 analizados a partir de libretas digitales, 2 eran de 22, 1 de 17, 1 de 18, 1 de 21 y 1 de 23 jóvenes.

En algunos casos, por circunstancias especiales (por ejemplo, la existencia de una prueba de admisión y por exigir que estén cursando 6º año de secundaria), tienen en general menos participantes, como en el caso del curso de “programador Genexus”:

Ellos hacen la prueba de admisión antes de que mandemos la lista a INEFOP. Unos 25 se anotan que quedan unos 17 o 18. La prueba de admisión es para ver si tienen las competencias necesarias para hacer el trabajo (de programador). Es más un test de actitudes y de estilos, el trabajo es muy repetitivo, monótono y tedioso, entonces es necesario que tenga las aptitudes, antes de hacer el curso. Si le gusta la naturaleza no va a aguantar el ritmo del trabajo, es mejor saberlo antes de que haga el curso. (P 2: ECA 2 - 2:19)

En este aspecto la ECA 1 investigada, queda en claro rezago con respecto a las demás, ya que para los dos cursos investigados solo logró armar un grupo de 15 y otro de 12 alumnos, sin tener prueba de admisión y con una exigencia de nivel educativo menor (ciclo básico de educación media completo). En eso manifiestamente se evidenció la crisis por la que estaba atravesando el centro, y en particular las dificultades entre las psicólogas que son quienes deben encargarse proactivamente de conseguir participantes en conjunto con INEFOP, más allá de los inconvenientes que surgieron por la demora de la aprobación de la licitación de INEFOP.

Estas psicólogas de la ECA 1, yo no sé..., tengo un recuerdo de la última vez que los supervisé, como que las veo medio “quedadas”, con una actitud tranquila, además les falta otra energía para trabajar con los jóvenes. Porque es fundamental que tengan un vínculo más estrecho,... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:28)

Las edades de los jóvenes, para poder participar de los cursos PROJOVEN, tienen que estar entre los 18 y 29 años (salvo en una nueva modalidad llamada “PROJOVEN Adolescente” que abarca desde los 15 años).

Están entre 18 a 30 años, nosotros tenemos un porcentaje muy bajo entre 27 y 30 años, uno o dos por grupo. La mayoría está entre 20 y 25 años. (P 3: ECA 3 - 3:23)

En la siguiente tabla se mostrará, para los 6 cursos analizados a partir de la información de las “libretas digitales” (señalados en color gris) y los 2 cursos tomados como caso (señalados en color blanco), la cantidad de asistentes al curso en función de la edad del joven.

**Tabla 8.1. Edades de los participantes para diferentes cursos de PROJOVEN**

Edad del Joven en Años	Programador Genexus 2013	Programador Genexus 2014	Reparación PC con competencia en Ventas 2014	Asistente Contable Operador Memory 2013	Cajero con Atención al Cliente 2013	Operario de la Industria Cárnica 2013	Asistente de Ventas TIC 2012	Asistente de Marketing y Ventas 2012
17	6%	6%	13%	9%	5%	9%	0%	0%
18	28%	29%	22%	14%	33%	14%	0%	0%
19	11%	0%	13%	9%	10%	23%	25%	7%
20	11%	6%	0%	23%	10%	9%	17%	27%
21	22%	6%	13%	5%	24%	14%	25%	0%
22	6%	18%	13%	5%	0%	9%	0%	20%
23	0%	18%	0%	14%	0%	9%	8%	20%
24	6%	6%	9%	5%	10%	5%	17%	13%
25	11%	12%	4%	5%	0%	5%	0%	7%
26	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
27	0%	0%	4%	5%	0%	0%	0%	0%
28	0%	0%	4%	0%	10%	0%	0%	6%
29	0%	0%	4%	9%	0%	5%	8%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Casos	18	17	23	22	21	22	12	15

Fuente: Elaboración propia en base a datos de las “libretas digitales” y del caso.

La tabla anterior muestra que:

- la ECA 1 (en recuadro de color blanco), cuyos cursos se tomaron como caso, presentó dificultades de captación de jóvenes, probablemente debido a la crisis de gestión vivida en ese año.

- En general los grupos se arman con 20 jóvenes, lo que coincide con lo declarado por los supervisores de INEFOP. Si bien el promedio de jóvenes participantes da 19, eso es debido a las bajas inscripciones en la ECA 1.
- Las edades más cubiertas por estos cursos están en un rango que abarca principalmente desde los 18 a los 21 años (franja marcada en color gris oscuro), si bien se pueden inscribir hasta los 29 años.

Con respecto a la relación de género de los participantes en los cursos, en la siguiente tabla se mostrará, para los 6 cursos analizados a partir de la información de las “libretas digitales” y los 2 cursos tomados como caso (las dos columnas de más a la derecha), el porcentaje de estudiantes de cada género en función del curso realizado.

**Tabla 8.2. Género de los participantes de 8 cursos PROJOVEN**

Genero del Joven	Programador Genexus 2013	Programador Genexus 2014	Reparación PC con competencia en Ventas 2014	Asistente Contable Operador Memory 2013	Cajero con Atención al Cliente 2013	Operario de la Industria Cárnica 2013	Asistente de Ventas TIC 2012	Asistente de Marketing y Ventas 2012
Masculino	72%	94%	74%	9%	24%	44%	42%	0%
Femenino	28%	6%	26%	91%	76%	56%	58%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Casos	18	17	23	22	21	25	12	15

Fuente: Elaboración propia en base a datos de las “libretas digitales” y del caso.

La tabla anterior muestra que la predominancia de un género sobre otro en los participantes de los cursos, varía de dependiendo del curso que sea. Observando la predominancia del género masculino en los cursos con fuerte énfasis en lo tecnológico (los tres de más a la izquierda), corresponde triangular esos porcentajes con lo que declaran los referentes de INEFOP y lo que está escrito en las carpetas en papel de los otros cursos con énfasis en TIC observados en INEFOP. Efectivamente, tanto las declaraciones de los supervisores, como lo escrito en las carpetas de las presentaciones de los cursos PROJOVEN TIC, coinciden en ratificar que en los cursos con este perfil, existe una fuerte predominancia del género masculino, debiéndose hacer continuos esfuerzos por captar jóvenes mujeres para equilibrar.

La relación entre el número de hombres y mujeres en uno de los cursos tomado como caso, “Asistente de Ventas TIC”, resulta discordante con todos los demás

analizados con énfasis en TIC, pero parte de esta excepcionalidad fue explicada durante el desarrollo del análisis del caso. Ese año la ECA tuvo grandes dificultades para conseguir participantes y no llegaba ni a un número mínimo para abrir dos grupos. Siendo esto un inconveniente serio para la ECA, una vez llegado a 15 jóvenes (todas mujeres) en el curso de “Asistente de marketing y ventas”, se hizo una fuerte campaña de convencimiento a las que restaban inscriptas para ese curso, para que se inscribieran en el curso de “Asistente de Ventas TIC”, aduciendo que sólo tenía una asignatura más (“Hardware”) y que en general no resultaba difícil; que tener el “plus” de saber vender productos TIC les iba a ampliar las posibilidades de inserción laboral, etc. De esta manera, con una gran labor de explicación y convencimiento por parte de la Coordinadora docente y de las psicólogas, se logró que varias de las jóvenes inicialmente inscriptas en el otro curso, se pasaran al de “Asistente de Ventas TIC”. Posiblemente por esa razón, se logró un alto porcentaje de género femenino en un curso en el que normalmente se inscriben mayoritariamente hombres (esto último fue afirmado por el Director General de la ECA 1).

En síntesis, el porcentaje de cada género presente en los cursos parece depender más bien de la temática del curso y de su posible salida laboral. Los cursos con énfasis en tecnología suelen no atraer a las mujeres, y muchas veces, tal como se vio en los focus groups del estudio de caso, y por lo declarado por la Coordinadora docente y el director general de la ECA 1, hay fuertes creencias arraigadas en la mente femenina, de que lo que tiene que ver con TIC resulta muy difícil y por ello prefieren no escogerlo.

Para finalizar este apartado que refiere al perfil de los destinatarios del PROJOVEN, vale destacar que son jóvenes que vienen de una historia de fracaso escolar previo y por ello, uno de los pilares del éxito del programa se funda contundentemente en **el trato con el joven**:

...básicamente lo que traen es una gran desmotivación, que es lo más difícil de cambiar. (P 3: ECA 3 - 3:4)

Establecer un vínculo que permita relacionarse con el joven de manera individual, hay un programa grupal pero de lo que se busca es atender a las necesidades individuales de cada uno de los participantes. (P 3: ECA 3 - 3:5)

En la educación no formal, **el eje es el sujeto, no lo curricular**<sup>24</sup>. (P 3: ECA 3 - 3:17)

---

<sup>24</sup> El resaltado es de la autora.



Lo que incentiva más a los chiquilines a que estudien y consigan un trabajo decente es el centro educativo y los profesores. **La manera en que los docentes nos tratan y que ellos enseñan**<sup>25</sup>... (P18: Alumna SI PR 57 RTF.rtf - 18:21)

### 8.1.3. Cursos intensivos

El programa brinda **cursos intensivos de capacitación para el trabajo**, que generalmente duran 3 o 4 meses, seguidos posteriormente por un acompañamiento individual y grupal a la inserción laboral que prosigue, en teoría, hasta cumplido el año de apertura del curso. Consultados acerca de si el hecho de que sea intensivo es una ventaja o desventaja, las respuestas tanto de adultos como de jóvenes, coincidieron en que es una ventaja.

La idea de PROJOVEN es que ellos necesitan trabajar ya, no pueden esperar un curso de seis meses/ un año, para después empezar a trabajar, entonces para prepararlos en el menor tiempo posible con cursos de calidad, tienen que ser intensivos para que puedan realmente absorber los conocimientos que necesitan... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:10)

De curso por día son cinco horas, y la mayoría dice “¿por qué tan poco?”, ... ellos se sienten parte de un proyecto valorado socialmente, se sienten que pertenecen al lugar. Son comprendidos. Yo puedo conversar con algún participante y darle una orientación. Decirle que es súper importante que continúes viniendo... (P 3: ECA 3 - 3:25)

Les gusta en general porque el estar 5 horas los prepara para “aguantar” en un trabajo de 8 horas. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:9)

### 8.1.4. Instalaciones de las ECA

Las **instalaciones de las ECA**, su infraestructura edilicia, es variable. Hay ECA que las tienen muy adecuadas y otras no tanto, que funcionan en una casa habitación común. Tanto la ECA 1, como la 2, la 3 y la 4, tienen buenas instalaciones, eso se constata por observación directa de la investigadora.

En el caso de la ECA 1, como ya lo dijeron los integrantes del centro y asimismo la supervisora, la infraestructura es muy adecuada.

Las instalaciones de la ECA 1 son muy buenas. (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:27)

---

<sup>25</sup> Ídem.

### 8.1.5. Viáticos/subsidios

Para que puedan asistir a los cursos se les dan **viáticos** a los participantes y una merienda, y se le trata de solucionar casi cualquier problema que les impida asistir a clase o luego al lugar de trabajo. Eso muestra claramente una orientación del programa hacia la Justicia Social, compensando cualquier diferencia de base que pudiera impedir que debido a ella un joven no pudiera participar.

INEFOP además de financiar los subsidios que abarca por ejemplo el tema boletos, el tema merienda, si hay algún otro tipo de necesidad de los participantes ya sea: ropa para entrevistas, el oftalmólogo, el odontólogo, nosotros estamos en permanente contacto con el supervisor, por si hay cualquier tipo de necesidad aparte de los participantes. Entonces el conocimiento que uno tenga de las necesidades es fundamental. (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:4)

Los jóvenes valoran mucho que les den los boletos, merienda y a la vez capacitación para que puedan trabajar. (P21: Focus groups PR57.docx - 21:37)

... nos dan chance a las que tienen hijos para que puedan mandarlos a una guardería... (P18: Alumna SI PR 57 RTF.rtf - 18:10)

Tomando a manera de ejemplo, el curso de “Operario de la Industria Cárnica 2013”, finalmente constituido por 19 jóvenes, de esos 19 participantes: el 100% recibe subsidios de alimentación y transporte, el 31% recibe viáticos para el pago de guardería de sus hijos, el 36% obtiene viáticos para odontología y el 74% para poner su documentación al día.

Sin duda, el programa tiene en cuenta y previene las diferentes dificultades a las que puede enfrentarse un joven de estas características, que pueden impedir que el mismo asista con regularidad a la capacitación o que luego le impidan conseguir un trabajo formal (como la falta de piezas dentales). Esta es otra característica del programa que denota la aplicación del “principio de la diferencia” de Rawls, ya que se aplica una compensación positiva para generar equidad. Si no se les ofrecieran estos subsidios a estos jóvenes, no tendrían una oportunidad real de cursar y por tanto, de tener luego una ocasión verdadera de entrar al mercado formal de trabajo.

### 8.1.6. Pasantías no remuneradas

Muchos cursos PROJOVEN tienen una parte de la propuesta de aprendizaje que se realiza en una empresa, comúnmente llamadas **pasantías** (aunque no son remuneradas, ya que son parte de su proceso de aprendizaje). Habitualmente son 40 horas en total. Este componente llamado “Aprendizaje Práctico en la Empresa”

(APE) es muy valorado por todos los entrevistados. Cabe consignar que los cursos de la ECA 1 carecían de ese componente.

Las prácticas les permiten ser conocidos por la empresa y ser evaluados y, en caso de que se manejen bien, son contratados, y en caso de que la empresa no esté contratando, quedan con una referencia, porque cuando llegan acá, llegan sin ningún contacto sin ninguna referencia de ningún tipo... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:13)

La mayoría de los que hacen pasantías, trabajan, casi que terminan la pasantía y empiezan a trabajar. (P 2: ECA 2 - 2:12)

Está claro que el vínculo fluido con las empresas es muy importante:

Todo este trabajo es muy minucioso. Hay una persona encargada del contacto con las empresas. En este momento hay un banco de 800 empresas. A muchas de ellas nosotros las deseamos porque no nos presentan las condiciones adecuadas para que la experiencia de pasantías sea adecuada para los jóvenes. Nosotros elegimos aquellas empresas que también le pueden dar un contexto educativo a la pasantía. (P 3: ECA 3 - 3:11)

En el caso de la ECA 2, el vínculo con las empresas es extremadamente fuerte, al punto que se hace un “diseño inverso”: las empresas con las que tienen vínculo (sobre todo en la industria TI) le indican claramente qué tipo de operarios necesitan y se diseña el curso para capacitar “operarios junior” con esas habilidades, garantizando así una inclusión laboral casi del 100%, porque tienen mucha demanda de esos trabajadores.

Si bien el “diseño inverso” tiene la ventaja de casi garantizar la inclusión laboral, conlleva el riesgo de enseñar solo lo que piden las empresas, cayendo en una suerte de “adiestramiento” del joven que lo habilita solo para trabajar en esa empresa y, del punto de vista del concepto de Justicia Social que adhiere esta investigación, no estaría generando las *capacidades* esperadas que le permitan al joven ampliar su promoción laboral (y social). Esta posición mantenida por la investigadora es controversial y es discutida por otros actores del programa:

Si la ECA 3 no estuviera ahí, esos chicos no tendrían la oportunidad, ya que es imposible que sigan estudios terciarios si no trabajan...esa ECA les brinda una oportunidad a jóvenes que de otra forma no la tendrían... (P 4: Entrevista Supervisora 2 de INEFOP.rtf - 4:1)

El modelo que esta ECA 3 adopta es el siguiente: se diseña un curso para obtener operarios no calificados, que hacen un trabajo rutinario muy específico de un tipo de lenguaje de programación que requiere la empresa, inicialmente con un nivel de remuneración bajo. Si el joven se destaca en la empresa, lo becan para hacer

un curso de Analista Programador en una universidad privada de prestigio en el área y así asciende en la empresa. Desde el punto de vista de esta tesis eso apunta a la *meritocracia*, ya que se basa en el esfuerzo personal del joven y la *capacidad* personal de esfuerzo muchas veces está condicionada por circunstancias sociales, por eso se descartó profundizar en el caso de la ECA 2 como un caso ejemplar de generación de Justicia Social.

Por ejemplo, un joven de Melo se enteró del curso, se vino a Montevideo a la casa de un amigo y en menos de 1 año estaba capacitando gente en Chile. (P 4: Entrevista Supervisora 2 de INEFOP.rtf - 4:2)

La frase anterior de la supervisora, muestra que a algunos jóvenes les sirve, más allá de la pobre primera experiencia laboral y además, una argumentación que es muy potente en términos de Justicia Social es analizar si una intervención educativa es capaz de cambiar “el lugar en la cola” para ingresar a un empleo formal. Evidentemente la intervención educativa realizada por la ECA 2, adelanta “varios lugares en la cola” a los jóvenes para ingresar a una empresa formal. Está claro que, por ejemplo, los jóvenes capacitados en la ECA 2, todos provenientes de un barrio extremadamente carenciado, sin ningún vínculo social con las personas que trabajan en la empresa, ni recomendación alguna, ni experiencia laboral previa, si no fuera por la intervención del PROJOVEN de esa ECA 2, no tendrían chance de “ponerse en los primeros lugares en la cola” para ingresar a ese trabajo formal. Por esta razón es que se reconoce como controversial y discutible la postura de esta investigadora.

Tampoco se ha hecho un seguimiento de los jóvenes egresados de la ECA 3, para ver qué pasa luego de ese primer trabajo formal en el que se insertan al finalizar el curso. Sería interesante conocer más a largo plazo su trayectoria laboral: si se quedan trabajando allí o son capaces de ir progresando en trabajos de mayor complejidad luego de un año en la empresa (por ejemplo).

Es lógico intuir que el sujeto que construye conocimientos y luego se inserta en una buena empresa, irá al encuentro de estados de bienestar más vastos de los que ha logrado. Sería importante conocer si estos jóvenes tienen la *capacidad* de migrar en busca de mejores oportunidades laborales luego de estar un tiempo en ese trabajo poco calificado, porque eso evidenciaría el monto de *realizaciones* de los sujetos, lo que de alguna manera mediría el *grado de libertad* alcanzado por estos adolescentes en su pasaje por el PROJOVEN.

De todas formas, la investigadora considera que se le debería dar **a todos** un *plus* de *competencia digital* desde la etapa inicial del programa, durante el curso, para abriles el espectro y el horizonte laboral a estos jóvenes, para que todos estuvieran

en condiciones de despegar por sí mismos, sin desmedro que comenzaran trabajando en esa empresa para adquirir experiencia laboral y todas las competencias sociolaborales necesarias para proseguir mejorando en su trayectoria laboral futura.

### 8.1.7. Deserción y asistencia en los cursos PROJOVEN

En este apartado se analizará la deserción a los cursos del PROJOVEN y, asimismo, el porcentaje de asistencia logrado por los jóvenes que permanecen durante la etapa de curso del programa.

Uno de los mayores éxitos del programa es su bajo nivel de **deserción**, sobre todo considerando el perfil de jóvenes con los que se trabaja.

En el 2011, hubo tres grupos de “Operario industrial”, eran 60, de los que terminaron 58, y de “Programador Genexus” de un grupo de 18, terminaron 16 ... Se mantiene en general ese nivel: en el 2007, 2008, de 50 desertaron 3. (P 2: ECA 2 - 2:2)

Está previsto que en las primeras semanas entren y salgan del curso, pero después son uno o dos. Cuando faltan, si es necesario vamos a la casa. Se necesita que tengan un 80% de asistencia para aprobar el curso. (P 3: ECA 3 - 3:27)

En la ECA 1, si bien fue muy difícil captar jóvenes para que iniciaran los cursos, luego no hubo deserciones, por tanto, en cuanto a esa sub-categoría, se posiciona igual que la generalidad del programa, incluso igual que la ECA 2 y la ECA 3 consideradas ejemplares por el programa.

Si bien no puede generalizarse para la totalidad del programa PROJOVEN, ya que se tienen datos de pocos cursos, al triangular la información obtenida de las 6 libretas digitales y del caso, con lo que surge de la observación de carpetas en formato papel de ocho cursos diferentes, más lo declarado por los referentes de INEFOP, se encuentran coincidencias claras, lo que permitiría suponer que esos porcentajes se mantienen en general para el conjunto del programa.

En la tabla siguiente se sistematizaron los datos acerca de la deserción en los seis cursos revisados en las “libretas digitales”, en los dos del estudio de caso (los dos últimos de la tabla) y en los otros ocho cursos relevados a partir de las carpetas en formato papel. Con respecto a la información de la asistencia de los participantes al finalizar el curso, solo se accedió a esa información para los 6 cursos de las “libretas digitales”, porque en las carpetas en formato papel de los otros ocho cursos, no constaba el porcentaje de asistencia de los que finalizaron los cursos y por tanto, ese dato no pudo incluirse en la tabla.

**Tabla 8.3. Deserción y asistencia de los estudiantes en los cursos PROJOVEN analizados**

	Jóvenes que comienzan Curso	Deserción	% de Asistencia de los que Terminan*
Programador Genexus 2013	18	6%	95%
Programador Genexus 2014	17	29%	92%
Reparación PC con competencia en Ventas 2014	23	9%	87%
Asistente Contable Operador Memory 2013	22	9%	94%
Cajero con Atención al Cliente 2013	21	5%	91%
Operario de la Industria Cárnica 2013	25	24%	85%
Desarrollo Web y Gestor de contenidos- curso 1	20	0%	n/d
Desarrollo Web y Gestor de contenidos- curso 2	23	13%	n/d
Programación y Testing	18	0%	n/d
Reparación PC con competencia en Ventas-c. 1	25	0%	n/d
Reparación PC con competencia en Ventas-c. 2	25	0%	n/d
Asistente en atte al cliente para farmacia	20	5%	n/d
Ayudante de cocina	23	4%	n/d
Atención al cliente	23	4%	n/d
Asistente de Ventas TIC 2012	10	0%	n/d
Asistente de Marketing y Ventas 2012	15	0%	n/d
<b>Promedio</b>	<b>21 alumnos</b>	<b>7%</b>	<b>91%</b>

\* este dato sólo está disponible en los cursos en los que se dispone de las "libretas digitales"

Fuente: Elaboración propia en base a datos de las "libretas digitales", de las carpetas en formato papel brindadas por INEFOP, y del caso.

El porcentaje de deserción promedio resultó de un 7 %, y coincide con lo declarado por los supervisores de INEFOP cuando afirman que en general se desafilian uno o dos de cada grupo que habitualmente está formado por 20 jóvenes (que estaría entre un 5% y un 10% de deserción).

Nadie ha desertado porque no le gusta algo del curso o de los docentes, en general siempre están muy conformes con el curso. En general es porque no estaban motivados o las condiciones familiares no les permiten... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:17)

De todas formas, en la tabla 8.3 aparecen diferencias notorias en los porcentajes de deserción en los cursos que, por carecer de datos suficientes, no se pueden interpretar con rigurosidad. De todas formas, vale decir que cada uno de los cursos que muestran los extremos de desafiliación, presentan características distintivas que pueden haber influido en que se alejasen del promedio:

- el de Operario de la Industria Cárnica, que presenta un porcentaje de deserción del 24%, es el único curso analizado del interior del país (el resto

son de Montevideo o Área Metropolitana) por lo que convendría mirar los índices de deserción de otros cursos similares en el interior del país;

- el de Programador Genexus 2014, que presenta un porcentaje de deserción del 29%, es un curso exigente que requiere de un perfil de joven muy determinado, aunque el mismo curso impartido en 2013, tuvo un nivel de deserción mucho menor, así que convendría comparar con varias cohortes de ese mismo curso;
- y en los dos cursos tomados como caso, que presentan deserción cero, se observó un esfuerzo denodado porque no desertara ninguno, ya que el número de inscriptos iniciales fue muy bajo y debían retenerlos a toda costa, ya que de por sí, la baja inscripción iba a provocar sanciones económicas a la ECA 1.

En cuanto al porcentaje de asistencia de los jóvenes que terminan de cursar, cabe primeramente dejar constancia que INEFOP exige una asistencia mínima del 80% a los cursos, pudiéndose justificar algún caso especial por *discapacidad* como se vio en una de las “libretas digitales”. En la tabla 8.3 se observa que hay bastante coincidencia, situándose la asistencia en una media del 91%. Esto resulta un 11% por encima de lo exigido por INEFOP para aprobar la etapa de curso, y puede interpretarse como que **los jóvenes valoran lo que les aportan los cursos a su formación y a su futuro laboral, ya que no solo asisten para cumplir** con el mínimo de asistencia requerido para aprobar.

En suma, la capacidad de retención de los cursos del PROJOVEN es generalmente bastante alta, lo que puede considerarse un logro del programa ya que estos jóvenes tienen una historia previa de desafiliación al sistema educativo formal, y romper con esa experiencia anterior levanta la autoestima del joven, con los consabidos beneficios que eso le trae. Asimismo, el porcentaje de asistencia es bastante más alto que lo exigido, revelando el interés que despierta en el joven lo brindado por los cursos del programa, pudiéndose considerar esto también como otro éxito del PROJOVEN.

### 8.1.8. Inserción laboral

En cuanto a la **inserción laboral**, la media histórica del PROJOVEN anda en el entorno del 45%, dato aportado por el ex Director del Programa PROJOVEN entrevistado y asimismo por el actual Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP.

Los últimos datos producidos especialmente como evaluación del porcentaje de inserción laboral agrupados datan de 2009, en la “Encuesta de Seguimiento de Egresados” (ESA), publicada por INEFOP, y muestran que en ese año, el 86% de los

jóvenes egresados se insertaron laboralmente al finalizar el curso. Un sector importante lo consigue inmediatamente, más de un tercio se sostiene en el primer empleo y los que renuncian, lo hacen por un empleo superior. A un año de egresar el 61% continuaba trabajando, lo que muestra que el empleo es persistente (ESA, 2009).

Si bien no lo tenemos debidamente sistematizado, estimo que el porcentaje de inserción laboral logrado desde 2009 a la fecha, no ha cambiado. (P 5: Entrevista al Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP.rtf - 5:2)

Ese dato de 2009 difiere de lo que los expertos dicen que es la media histórica (45%), que además es el mínimo exigido por el programa PROJOVEN como contrapartida a las ECA. Si la inserción no llega a ese porcentaje, INEFOP sanciona a la ECA reteniéndole parte del pago por el curso.

En una época cuando se hizo esta evaluación se había llegado a un 60% de inserción laboral. Ahora no sé. Veo que en general pasan el 45%, pero también algunas ECA no llegan. Además no son solo inserciones laborales sino también reinserción en el sistema educativo, 45% entre las dos cosas... (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:20)

Vale decir que el contexto económico del país era mucho mejor en el 2009 que en las mediciones anteriores.

En la ECA 2, considerada la mejor en cuanto a inserción laboral por los supervisores y el Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP, el porcentaje varía de acuerdo al curso. Por ejemplo, para “programador Genexus” es casi total la inserción lograda.

Del año pasado más de un 60% está trabajando. “Programador Genexus” 2011,... de los trece se cumplió el objetivo, el 100% de esos deben estar todos trabajando. Si desertaron fue no más de 3. El porcentaje de inserción de “Genexus” es arriba de 60%, “Operario de laboratorio” en 2010 salieron la mayoría trabajando... (P 2: Coordinador docente ECA 2 - 2:13)

También la ECA 3, considerada ejemplar en ese sentido para “Auxiliar Administrativo con (software) Memory”, habla de su porcentaje de inserción en 2012/2013 y su docente encargada del seguimiento laboral, expresa:

Tenemos un buen promedio de inserciones. De un total de 24, a los 4 meses hay 16 o 20 trabajando de 25, es más que el 40%, a los seis meses ya la situación puede ser otra... Porque el seguimiento no está tan frente al sujeto, porque “se vino el verano y me quiero ir para afuera”, o porque “me quiero ir a otro trabajo”, “no me resultó”... (P 3: ECA 3 - 3:20)



Es importante atender a lo último que plantea esta docente, ya que hay evidencias de que la población de jóvenes viene cambiando, que su valoración por mantenerse estable en el trabajo ha disminuido, y no se tienen datos de lo que ocurre luego de pasados 6 meses de curso. Además, tal como se vio en el estudio de caso, la posibilidad de contactar a los egresados a los 10 meses, se torna muy difícil. Es un tema a profundizar...

En los datos recogidos en las carpetas observadas en INEFOP, no figuraban los porcentajes de inserción laboral porque eran cursos que recién estaban finalizando y aún la etapa de seguimiento laboral estaba abierta, solo en uno de ellos, de la ECA 4, se observó una carta dirigida al supervisor, pidiendo prórroga para el cierre del curso (y por tanto, el pago del mismo a la ECA). La carta plantea que de 23 alumnos, 8 ya están trabajando, 2 están por empezar a trabajar y hay 2 reinserciones educativas. Eso llega al 43% en total de inserción laboral y reinserción educativa y, asimismo expresa que la institución tenía expectativas de mejorar ese nivel.

De las 6 “libretas digitales” analizadas, 3 de ellas cuentan con la información de la inserción laboral alcanzada, mientras que otras 2 libretas digitales, son de la ECA 2, del curso de “programador Genexus” que tal como declara su Coordinador la inserción laboral normalmente supera el 60% y a su vez todos los que se insertan, lo hacen en empresas (sobre todo en una en particular) en el rubro para el que se han capacitado.

La información obtenida de las “libretas digitales” se sistematiza en la tabla 8.4, comparando también con los datos obtenidos de los cursos de la ECA 1, tomados como caso.

De acuerdo a la tabla anterior, la inserción laboral lograda en los cursos normalmente ronda el 45%, que triangulando con lo declarado por los expertos de INEFOP daría validez a dicho porcentaje.

En el caso de la ECA 1 (los dos últimos cursos tabulados), el porcentaje de inserción laboral fue más bajo que la de los otros cursos y que lo exigido por INEFOP, pero no resulta así si se considera conjuntamente la reinserción educativa. Examinando juntos ambos cursos de la ECA 1, a los 3 meses se obtuvo un 52% de inserción laboral o educativa y a los 6 meses un 56%, que, si se toma por cierta la media declarada por los expertos, daría un porcentaje “normal esperable”. A pesar de eso, cabe recordar que la media histórica de esa ECA 1, era del entorno del 70%, así que posiblemente ese descenso sea también consecuencia de la situación dificultosa por la que está atravesando la ECA en 2012/2013.

Tabla 8.4 Inserción laboral para ocho cursos diferentes de PROJOVEN

	% de Inserción Laboral	% de los que se Insertan en su Rubro	% de Re inserción Educativa
Programador Genexus 2013	n/d *	n/d**	n/d
Programador Genexus 2014	n/d*	n/d **	n/d
Reparación PC con competencia en Ventas 2014	n/d	n/d	n/d
Asistente Contable Operador Memory 2013	45%	44%	n/d
Cajero con Atención al Cliente 2013	45%	33%	n/d
Operario de la Industria Cárnica 2013	44%	45%	n/d
Asistente de Ventas TIC 2012	40%	0%	20%
Asistente de Marketing y Ventas 2012	33%	20%	20%
Promedio	41%	29%	20%

n/d\* , si bien no figura en las libretas digitales observadas, por lo declarado es cercano al 95%

n/d \*\* si bien no figura en las libretas digitales observadas, por lo declarado es del 100%

Fuente: Elaboración propia en base a datos de las “libretas digitales” y del caso.

En la tabla 8.4 también se observa que, para los cursos analizados y sin ánimo de generalizar, de los jóvenes que se insertan laboralmente, menos de la mitad de ellos lo hacen inicialmente en el trabajo para el que se capacitaron, y, mirando en detalle las “libretas digitales” o a través del seguimiento telefónico que se realizó a los jóvenes de la ECA 1, se advierte que los empleos alcanzados son de menor calificación, pero de todas maneras, vale destacar que entran al **mercado formal** de trabajo, rompiendo así una barrera para muchos de ellos inicialmente infranqueable dado su origen familiar y social. Sería interesante hacer un seguimiento más a largo plazo de estos jóvenes para saber si de ese primer empleo que consiguieron, para el que están sobrecalificados, con el pasar del tiempo, son capaces de ascender laboralmente por sus propios medios.

En suma, el programa PROJOVEN logra una buena inserción laboral. Esto en sí, en términos de Justicia Social es un dato muy importante, ya que estos jóvenes son nietos y bisnietos de personas que estuvieron en el mercado informal de trabajo y sus familias no tienen vínculos como para entrar al mercado formal de empleo. El PROJOVEN los habilita a entrar al mercado formal de trabajo y obtener así protección social. Eso significa romper una barrera de segmentación social que es una de las realidades más duras de la actual injusticia social en el Uruguay. **Estos jóvenes no tendrían ninguna posibilidad de entrar si no es por medio del PROJOVEN. Se puede afirmar que en virtud del Programa PROJOVEN, estos**

**jóvenes han obtenido una vía de acceso a otras oportunidades sociales que les han posibilitado, en términos de Sen, vivir mejor.**

### **8.1.9. Reinserción educativa**

La reinserción a los estudios formales, si bien no es de lo que más hablan los actores adultos del PROJOVEN, es igualmente valiosa, ya que el hecho de finalizar los años de educación obligatoria, genera netamente una promoción social y aumenta las posibilidades de conseguir un trabajo mejor.

Nosotros al principio no habíamos hecho demasiado hincapié en la reinserción educativa puesto que el periodo (de curso) es tan corto..., son muchas cosas a trabajar en tan poco tiempo. Era un tema que se tocaba en la entrevista individual, sin embargo comenzamos a trabajar con eso y nos ha dado mucho resultado. Hay personas que han terminado cuarto y han pensado en terminar sexto y está muy relacionado con la capacitación. Lo que más dañado tienen estos jóvenes es el tema de la autoestima, que “no podés”, “no servís”, “estás perdiendo el tiempo”, el entorno conspira contra ellos... (P 3: ECA 3 - 3:35)

Si bien llama la atención que no figuren los datos de reinserción educativa en las libretas digitales, tal como lo muestra la Tabla 7.4., debido a que es un dato que pesa a la hora de cobrar el curso a INEFOP y que es muy relevante del punto de vista de la Justicia Social, puede deberse a razones similares a la declarada por la docente de la ECA 3: tradicionalmente no han puesto el énfasis en la reinserción educativa, sino más bien en la inserción laboral. Este proceder arraigado en la historia del PROJOVEN puede deberse a que el programa nace en épocas de profundas crisis económicas en el país y la región, con índices de desocupación de adultos más alta, épocas en las que, por tanto, los jóvenes no podían postergar su inserción al mercado de trabajo. Pero hoy en día la tasa de ocupación de adultos es alta, y por ello, algunos jóvenes podrían postergar su entrada al mundo laboral evitando así adoptar precozmente roles adultos que perjudican su promoción social. Es así, que hoy en día, facilitar la reinserción en los estudios formales a los jóvenes que se desafilieron sin finalizar la enseñanza obligatoria, es un gran aporte a la Justicia Social en cuanto que pone a esos jóvenes en condiciones más similares a los de los estudiantes de mejores contextos, que sí finalizan los doce años de educación obligatoria antes de salir al mercado laboral.

Es sabido que cada año avanzado en la enseñanza formal les brinda más herramientas para moverse adecuadamente en el mundo:

Cada grado de educación formal conseguido hace diferencia, más que nada porque están conectados con algún método, aunque sea básico.

La carencia más extraordinaria (que traen los jóvenes) es en la metodología de estudio y si no les enseñamos... (Cada año más de enseñanza formal aprobado) están más adaptados a la realidad. (P 3: ECA 3 - 3:24)

Los datos muestran que éste también es un logro de PROJOVEN: que la capacitación laboral, la pasantía y a veces la propia inserción laboral, **al contrario de competir con la continuidad educativa, constituyen una motivación para retomarla.**

Desde el enfoque humanista de los efectos de la educación de Sen, se debe advertir que la educación tiene efectos más amplios que los meramente económicos, ya que debe procurar el bienestar de los sujetos y sin duda uno de los beneficios obtenidos por los egresados es la confianza en sí mismo y el reconocimiento de la relevancia de continuar estudiando en la educación formal, a pesar del esfuerzo que eso les significa.

### 8.1.10. La gestión del INEFOP

El INEFOP ha realizado avances en estos últimos años en cuanto a la variedad de cursos brindados en PROJOVEN. De acuerdo a lo publicado en Diciembre 2014 en su sitio web<sup>26</sup>, actualmente ha ampliado su cobertura a jóvenes de ambos sexos, entre 15 y 29 años, con necesidades de aumentar sus condiciones de empleabilidad.

Actualmente, según publica su sitio web existen diferentes modalidades: PROJOVEN Adolescentes; PROJOVEN Continuidad; PROJOVEN Laboral; PROJOVEN Trabajador; PROJOVEN Rural; PROJOVEN estudiantil; PROJOVEN a distancia; PROJOVEN TIC; Orientación Laboral y Construyendo caminos (Convenio con Junta Nacional de Drogas).

De estas modalidades publicadas, la investigadora pudo constatar la existencia de PROJOVEN TIC, PROJOVEN a distancia y PROJOVEN Adolescente. De las demás no tuvo la oportunidad de observar evidencias.

Y también ha ampliado el número de ECA a un total de 350 con cobertura en todo el país (es el total que figura en la lista de ECA de su sitio web a diciembre 2014), pero no ha aumentado la cantidad de jóvenes capacitados en promedio.

El número de jóvenes capacitados año a año no se ha modificado, y ronda en los 2000 jóvenes que viene a ser algo más del 1% de esa población, y que por tanto un objetivo es aumentar la cobertura. (P 5:

---

<sup>26</sup> [http://www.inefop.org.uy/uc\\_28\\_1.html](http://www.inefop.org.uy/uc_28_1.html)

Entrevista al Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP.rtf - 5:3)

Lo que figura mayoritariamente en la Memoria Anual 2013-Resumen-INEFOP y en la Encuesta de Seguimiento de Egresados 2009 se sintetiza en la siguiente tabla:

**Tabla 8.5. Cobertura y recursos invertidos por PROJOVEN de 2009 a 2013**

Año	2009	2010	2011	2012	2013
Beneficiarios	1599	2210	1943	2413	3002
Total de cursos	161	Sin datos	101	117	Sin datos
Recursos invertidos en \$	Sin datos	Sin datos	74.741.268	75.382.549	74.020.427

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta a Egresados de PROJOVEN 2009 y la Memoria Anual 2013-Resumen-INEFOP.

Si bien en 2013 parece haber aumentado la cobertura (lo que no condice con lo declarado por el Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP), hay que tener cuidado al leer ese dato, ya que los cursos no se cierran en base al calendario escolar, por tanto ese dato puede contener arrastre de cursos de 2012 o anticipo de cursos 2013. En cambio, el hecho de que la cantidad de dinero invertido haya sido casi constante en el programa, es un indicador indirecto de que la cobertura se mantuvo invariable aproximadamente.

Ahora, si bien son ciertos esos avances, los diferentes actores relacionados con INEFOP manifiestan convergentemente que presenta dificultades varias de gestión.

Hasta los funcionarios de INEFOP se quejan del caos, la desorganización, la indecisión que hay allí adentro (P 3: ECA 3 - 3:43)

Hay toda una dificultad institucional para ver los tiempos de los jóvenes, las dificultades de los jóvenes. ... en 2009, había tres llamados a presentación de cursos por año en fechas que ya estaban estipuladas, ya estaban cubiertos durante el año cierta cantidad de jóvenes. Desde que comenzó INEFOP, hasta el año pasado se hizo recién un llamado para los cursos en agosto, y después se quieren cumplir con todo de agosto a fin de año. Cumplir con los números, a nosotros lo técnicos nos importa más cumplir con la calidad que con la

cantidad, aunque obviamente que queremos llegar a la mayor cantidad de jóvenes. (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:5)

Otra supervisora relataba que desde hacía dos años, desde que estos cursos pasaron de la órbita de la Junta Nacional de Empleo a la del INEFOP, no se podía saber cuándo se lanzaban las licitaciones, que eso genera mucha incertidumbre en todas las ECA, porque no se puede asegurar cuando va a salir una nueva licitación. Se suponía que en diciembre 2012 iba a salir un llamado a licitación, pero hasta el momento de la entrevista (18 de diciembre de 2012) no se sabía nada, por tanto, estimaba que con suerte saldría en febrero del 2013. Expresaba que INEFOP no tiene idea de que los cursos deberían empezar antes y no lanzarse en agosto, lo que genera dificultad para conseguir docentes y darles estabilidad laboral, ya que obviamente planifican su año en febrero (comienzo del año lectivo) y no pueden esperar a agosto.

A todas las ECA, hasta las más robustas, les afecta la demora de concreción de los cursos:

La idea este año era hacer siete cursos si todo salía bien, si los llamábamos un poco más rápido, la idea era empezar en abril hasta agosto y hacer siete grupos.

- ¿No salen por qué?
- Queríamos anotarnos para siete pero fue para cuatro, porque ellos (INEFOP) aplazaron los tiempos... (P 2: ECA 2 - 2:4)

En el caso de la ECA 2, que es considerada un centro solvente y ejemplar, el Director de la misma comentó que ellos podían soportar la demora e inseguridad en el cobro porque eran una ONG, y que recibían fondos de otro lado, por tanto su supervivencia no dependía de los pagos de INEFOP, pero que a otras ECA “que viven de lo que les paga INEFOP”, esta situación de demora las perjudica mucho, al punto de hacerlas tambalear. No solo por la demora, sino porque eso genera una cadena de fenómenos que hacen que se cobre menos (se cobra por joven capacitado e insertado).

En el 2011, 2012 la unidad grupal era de 20 jóvenes, en años anteriores era 25. (P 2: ECA 2 - 2:3)

Hay cursos que nos ha costado llenar los cupos... pero también eso pasa mucho por la demora y con estos cursos que no se completan, y hay 10 (jóvenes) que están seguros ¿cómo los sujetas, mientras esperas a que se complete con los otros 10? (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf - 1:18 y 1:19)

Antes había lista de espera, en realidad se podían ingresar hasta 25 jóvenes y se le pagaba a la entidad por la cantidad que fuera, ahora no,

solo se ingresan 20. Y tenemos solo 15 días después que ellos desertan para poner a alguien que esté en la lista de espera. (P 1: Supervisora 1 INEFOP RTF.rtf)

Ese fue el caso de la ECA 1, que sumado a sus propios problemas de desorden interno, se añadió la demora de aprobación de INEFOP, perdiendo así muchos potenciales participantes, lo que generó mayor perjuicio aún, ya que salieron menos cursos y con muchos menos inscriptos, lo que produjo un círculo vicioso porque además cobraron menos por curso, cortándoles la cadena de pagos a sus docentes.

Otra dificultad constatada es la falta de evaluación de resultados del programa, ya que la única que se realizó fue en 2009:

Reconozco que INEFOP y por tanto el PROJOVEN está este año (2014) sufriendo una crisis de gestión por un tema de reestructura y que no existen datos sistematizados acerca del PROJOVEN desde 2009 para acá. (P 5: Entrevista al Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP)

¿Cómo alguien que utiliza recursos del Estado puede no evaluar los resultados?... ¡Definitivamente no hay datos! (P 3: ECA 3 - 3:44)

El caos fue en junio 2014, porque fue un corte, se pararon todas las licitaciones y se reformó. Se realizaron algunas revisiones. Yo creo que cualquier situación de caos puede ser positiva. Porque me da mucho más temor aquellas cosas que permanecen sin revisarse por mucho tiempo. Esto generó algunas irregularidades y como es una tarea tercerizada que la realizan personas que no tienen nada que ver con el estado, esto puede generar ciertas dificultades. Puede que no se estén cumpliendo con las condiciones que INEFOP quiere que se cumplan. Para algunos esto es “un kiosco” como cualquier otro y eso me parece que (el INEFOP) quiere terminar con algo que sea extremadamente rentable, y que la rentabilidad sea acorde con el esfuerzo que se hace. (P 3: ECA 3 - 3:41)

Hay una fundación que imparte cursos similares, pero en este caso es de gestión privada y el dinero viene del extranjero. Es mucho menos burocrática (que el INEFOP) y tiene mejor sistematización de datos de seguimiento. (P 4: Entrevista Supervisora 2 de INEFOP)

Con respecto al periodo de seguimiento laboral de los jóvenes en las ECA, parece haberse acertado en la práctica:

-¿Hay otras ECA que ese periodo de seguimiento lo llevan a realmente los ocho meses o eso es “en los papeles”?

-Ya ni “en los papeles” existen los 8 meses, actualmente son 4. Antes era un año entre todo. En junio 2014 largaron las nuevas normativas.  
(P 3: ECA 3 - 3:40)

Eso es una desventaja ya que toda la literatura sostiene al respecto de estos programas, la importancia del apoyo a la inserción laboral (Naranjo, 2002; Lasida, 2005; Jacinto, 2009) al igual que actores relevantes que han trabajado desde hace varios años en el programa, como la docente de Informática de la ECA 3 y encargada de la inserción laboral en su ECA desde el 2006:

...el proceso entero es corto, debería ser más larga la parte de seguimiento laboral...Porque cada vez vienen con menos elementos...  
(P 3: ECA 3 - 3:36)

El tema es el desánimo, porque ellos inician la capacitación, tienen un espacio propio tienen chance de apropiarse del lugar, y termina la capacitación y “vuelvo a la guerra y tengo que matar a alguien”, sino vuelvo a dónde estaba. Tengo ejemplo que dos personas que renunciaron por maltrato en el trabajo y me sonó raro..., pero en realidad lo que llamaban “maltrato” era la presión laboral. Le estaban pidiendo que hicieran su trabajo en tiempo y forma. Es una exigencia que tiene que ver con el compromiso que hicieron cuando se pusieron de acuerdo en que uno iba a emplear al otro... (P 3: ECA 3 - 3:37)

### 8.1.11. Competencia digital en los cursos PROJOVEN

El nivel de *competencia digital* alcanzado por los jóvenes de la ECA 1, llegó a nivel de “principiante” tal como fue analizado en la sección 7.1.2.4.

Corresponde ahora comparar con el logro en otros cursos de PROJOVEN. Primeramente hay que contextualizar los cursos de la ECA 1: son cursos “comunes” de PROJOVEN, tal vez tienen un poco más de Informática ya que los demás cursos del tipo tienen de 40 a 60 horas de Informática, que no necesariamente tienen porqué estar discriminadas en el *curriculum*. En el caso estudiado se daban 60 horas de Informática y estaban claramente identificadas en el *curriculum*, más 28 horas de Hardware en el curso de “Asistente de ventas TIC”.

Actualmente hay cursos con fuerte énfasis en TIC, llamados “PROJOVEN TIC”, que tienen una carga horaria mucho mayor de capacitación específica, en el entorno de 200/300 horas, de asignaturas vinculadas a las TIC, por ejemplo a la programación o al manejo de bases de datos, etc.

Si bien se visitó y realizó una entrevista en una sola de estas ECA del programa “PROJOVEN TIC” (ECA 2), considerada ejemplar por todos los supervisores entrevistados y el Director del Área de Empleo y Formación Profesional de INEFOP, también se tuvo acceso a revisar las carpetas de siete ECA más que trabajan en



ese programa, para ver su *curriculum*, los temas trabajados en cada asignatura, etc.

En 2012 se dieron en total 17 cursos de la modalidad “PROJOVEN TIC”, distribuidos en cinco ECA diferentes. Casi todos los cursos de esta modalidad tienen prueba de ingreso que les pide dominio del entorno Windows, y muchos de ellos exigen que tengan 5º año de secundaria al menos. Eso es una limitante para acceder a ellos. Si bien se comprende que estas exigencias de ingreso son para evitarles una frustración futura durante el curso, porque es corto y si no traen ya ciertos conocimientos de base va a ser muy difícil poder aprobar las asignaturas, al mismo tiempo, inicialmente se desestimó tomar uno de ellos como caso porque no se consideraba esa forma de acceso muy alineada con la Justicia Social, ya que quedaban muchos jóvenes afuera y ya exigía una selección al inicio.

Asimismo, todos los cursos de esta modalidad tienen pasantía en la empresa.

En la siguiente tabla, se sistematiza información relevante que emerge al revisar las carpetas en formato papel de siete ECA que trabajan en el programa “PROJOVEN TIC”, acerca de su *curriculum*, los temas trabajados en cada asignatura, y de los requisitos de ingreso, para finalmente interpretar, a partir de lo observado, si el curso **por su diseño y contenidos** es capaz, a priori sin observación directa de aula, de generar un nivel de *competencia digital* “intermedio”, que vaya más allá de lo instrumental y rutinario y que amplíe e grado de libertad de los jóvenes con la potencialidad que brindan las TIC para el autoaprendizaje.

Esto no implica que durante el curso en acción, un buen docente a cargo, no pueda facilitarle al joven pistas, por fuera de lo estipulado en su *curriculum*, para ampliar sus *funcionamientos* y así sus *capacidades*. Como solo se cuenta con la información que surge de la revisión documental, y en el caso de los cursos de programador Genexus, además con la entrevista al Coordinador Docente de la ECA 2, eso no puede saberse.

**Tabla 8.6. Nombre del curso, contenidos, requisitos de acceso y a qué tipo de usos de TIC habilita**

Nombre del curso	Contenidos TIC	Requisitos de acceso	Lo que se enseña habilita al joven a usar las TIC de manera creativa y no rutinaria
------------------	----------------	----------------------	---

<b>Desarrollo web y gestor de contenidos</b> <b>2 cursos</b>	200 hrs de capacitación específica DreamWork; Fireworks; Flash; HTML 5-CSS3; Fundamentos de e-marketing	Bachillerato completo preferentemente.  Prueba de ingreso de dominio Windows	Lo que se enseña en el curso permite al joven lograr un nivel de <i>competencia digital</i> “Intermedio”, si es que se le explica como transferir sus conocimientos a situaciones nuevas.
<b>Programación. net y testing</b>	290 hrs de capacitación específica Programación; Base de datos; Aplicaciones web; Testing de software	Prueba de ingreso de Informática y psicotécnica (razonamiento lógico-matemático y resolución de problemas) No indica nivel educativo requerido.	Lo que se enseña en el curso no permite al joven lograr un nivel de <i>competencia digital</i> “Intermedio”, ya que se le enseñan rutinas que no parecen abrir la posibilidad de transferir sus conocimientos a situaciones nuevas.
<b>Reparador de PC con competencias en ventas y atención al cliente</b>	Es un curso semipresencial porque atiende también área metropolitana.	Ciclo básico de secundaria completo.	Lo que se enseña en el curso no permite al joven lograr un nivel de <i>competencia digital</i> “Intermedio”, ya que se le enseñan rutinas que no parecen abrir la posibilidad de transferir sus conocimientos a situaciones nuevas.
<b>Programador Genexus Junior</b> <b>3 cursos</b>	Leguaje Genexus	5º año de secundaria aprobado.  Prueba de ingreso de Informática y psicotécnica.	Lo que se enseña en el curso no permite al joven lograr un nivel de <i>competencia digital</i> “Intermedio”, ya que se le enseñan rutinas que no parecen abrir la posibilidad de transferir sus conocimientos a situaciones nuevas.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de las carpetas proporcionadas por INEFOP.

Más allá de lo observado en los programas de cada curso, que, salvo uno, los demás adiestran muy bien para realizar una tarea probablemente muy demandada, pero muy rutinaria, vale la pena profundizar en el discurso del Coordinador de la ECA 2, considerado modélico por los informantes de INEFOP.

Estos chicos (Programador Genexus) solo saben esta herramienta y no tienen la visión global de programación, entonces es un curso básico. Casi como enseñar a escribir a máquina, “yo sé tipear, pero no se redactar”; si me ponen a tipear tendré que ingeniármelas porque no tengo los conocimientos. Son trabajadores muy limitados, cuando

entran en la Empresa X, por ejemplo, entran bajo la supervisión directa de alguien que les va enseñando y supervisando y corrigiendo. Son tres meses más de entrenamiento dentro de la empresa y ganan muy mal... (P 2: ECA 2 - 2:22)

Desde el *enfoque de las capacidades*, en este estudio, se busca que la *competencia digital* adquirida permita a los jóvenes, por sí mismos, delinear sus estrategias y guiar sus acciones en pos de mejorar su situación personal y laboral. Debe recordarse aquí que existen investigaciones que demuestran que eso es necesario si se busca que las TIC logren un impacto en la mejora del bienestar de las personas. Por ejemplo Gigler (2011) evaluando el impacto de las TIC en sectores pobres y marginados, expresa que **no existe una correlación positiva entre el acceso a las TIC y la mejora del bienestar**. Si bien propone que la alfabetización digital mejora las posibilidades de hacer elecciones estratégicas para alcanzar el estilo de vida que ellos consideran valioso, aumentando así las *capacidades* humanas de las personas más desfavorecidas, solo lo hacen cuando las *capacidades* informacionales pueden ser transformadas por los usuarios para expandir sus *capacidades* humanas y sociales en los aspectos políticos, económicos, sociales, organizacionales y culturales de sus vidas.

También otros investigadores como Rubagiza, Were, y Sutherland (2011), a partir de la experiencia en Ruanda, opinan lo mismo, planteando enérgicamente que sin un cambio en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de y con las TIC en los centros educativos, es difícil que los jóvenes carenciados aprendan a explotar las ventajas y posibilidades que ofrece el acceso a las TIC.

La investigadora considera que ese adiestramiento recibido por los jóvenes, si bien les abre las puertas al mercado laboral formal, les limita el horizonte para poder mejorar sus *capacidades* para auto promoverse socialmente y por tanto, adolecen de limitaciones en términos de la Justicia Social.

Los otros cursos que damos, "comunes", tienen 50 horas en la sala de informática, ... aprenden paquete Office y demás, los de Genexus solo aprenden a programar, en contabilidad o en TOLS no usan la computadora para otras cosas, van más a lo actitudinal... (P 2: ECA 2 - 2:26)

Esto muestra que en los otros cursos también se enseñan rutinas necesarias para el empleo pero que no apuntan a la promoción social a largo plazo. Recordando a Sen:

La libertad de llevar diferentes tipos de vida se refleja en el conjunto de las combinaciones alternativas de funcionamientos entre los cuales una persona puede elegir, ésta puede ser definida como la "capacidad" de una persona. (Sen, 1999:52)

Lo que en este centro (ECA 2) se entiende por “transversalidad de las TIC en el *curriculum*” es de nivel ““principiante””, y está a un nivel equivalente que la ECA 1 estudiada.

En los otros PROJOVEN el uso de la computadora si es transversal, porque en la clase de interpretación gráfica, que tiene que ver mucho con electricidad, usan la computadora por ejemplo para ver los símbolos a que hace referencia tal o cual cosa. Ven la parte de simulación en la computadora y en el TOLS arman el CV, consultan un portal laboral y demás, lo hacen todo acá (en la sala de Informática). Informática es súper transversal. (P 2: ECA 2 - 2:27)

En la ECA 3, se enseña Office (52 horas) y Memory (60 horas: software de facturación), también de manera mecánica. (P 3: ECA 3 - 3:3)

Es de destacar que los supervisores de INEFOP consideran a la ECA 3 como un muy buen caso de uso de TIC del PROJOVEN “común” y a la ECA 2 como un excelente ejemplo del PROJOVEN “TIC”. Y ellos a sí mismos también. Este estudio no coincide con esa valoración, en el marco del modelo de *competencia digital* trabajado. La *competencia digital* para generar Justicia Social, debería ser liberadora...y para ello se necesita que el joven reciba más que un “adiestramiento en TIC”.

Puede ser debatible, los que trabajan con esa población de jóvenes pueden argumentar que los cursos son cortos y que necesitan salir muy bien adiestrados para trabajar como programadores, etc. **Pero la investigadora sostiene que no cuesta tanto más esfuerzo darle pistas que le abran un futuro mejor a través de las TIC, para que puedan seguir aprendiendo solos, más allá de lo establecido en el curso.**

Asimismo, y para moderar el debate, también la investigadora tiene claro que el impacto de las TIC a la hora de mejorar significativamente el bienestar humano no puede pensarse como un hecho puntual, sino **más bien como un proceso gradual y encadenado**. Esto se debe a que el acceso y uso de las TIC deben convertirse primeramente en significativos para sus usuarios, después los usos se deben traducir en *capacidades* informativas, de comunicación y de aprendizaje mejoradas, para que finalmente den lugar al enriquecimiento de las *capacidades* humanas y sociales de múltiples dimensiones de la vida de las personas.

Es determinante para su bienestar que el joven, a través de la apropiación de las TIC lograda mediante la intervención educativa, se vuelva cada vez más autónomo.

En función de que un niño/joven sea capaz de tomar opciones en su vida, el niño/joven debe volverse autónomo por medio de la educación. (Saito, 2003: 27)

Si bien Sen concretamente no ha argumentado acerca del concepto de autonomía, dicho concepto es fundamental desde su enfoque, en la medida en que el modelo educativo que se debería preferir es aquel que genere en la persona más posibilidades de ser libre para elegir las opciones que ella considere de valor (Saito, 2003). Llevando esta concepción de autonomía al plano de la *competencia digital*, este estudio considera, basándose en el modelo construido por Ala-Mutka (2011), que se requiere adquirir un nivel de *competencia digital* “intermedio” para que el joven logre la autonomía necesaria para tener oportunidades de elegir, potenciado por los medios que ofrecen las TIC, las opciones de vida que considera más valiosas.

Volviendo al caso de los egresados de la ECA 2, y para resolver este debate, habría que investigar si con el paso del tiempo, estos jóvenes se mantienen por un periodo en el mismo empleo, consolidando su experiencia laboral, mejorando sus habilidades psicolaborales y sociales y otras *realizaciones*, y así aumentando su *capacidad* para conseguir un mejor empleo y que en consecuencia, logre una mejor remuneración y su promoción social.

Da la impresión que tanto los supervisores de INEFOP como los docentes y los coordinadores docentes de las ECA, no poseen habilidades TIC más allá de las de nivel “principiante” y desconocen su potencial. No hay elementos de prueba, porque no se los investigó a ellos, pero podría ser que, de conocer su potencial, se inclinaran a mejorar las competencias del *curriculum* de los cursos, sin tener que agregar demasiadas horas más.

El siguiente comentario de una supervisora de INEFOP parece demostrar que para ella el potencial de las TIC pasa por saber “informática”, lo que no se corresponde con el logro de la *competencia digital*. Lo ven como “un contenido” más a ser aprendido y no como el formar parte de una nueva cultura.

No creo que el diferencial de la inclusión laboral pase por lo que saben de informática, ya que la mayoría de los PROJOVEN van a la orientación de ventas, asistente comercial y creo que a ellos el diferencial no se lo hace el saber más informática. Salvo en los cursos que se agregó un programa de facturación de Memory (como en la ECA 3). (P 4: Entrevista Supervisora 2 de INEFOP.rtf - 4:3)

Lo observado en este estudio acerca de la generalidad del PROJOVEN, coincide por lo investigado por Travieso y Planella (2008) acerca de los cursos de alfabetización digital en España, como factor de inclusión social. Ellos mantienen una mirada crítica, en cuanto observaron que existe una tendencia a brindar programas de corte instrumental y rutinario, meramente enfocados en el uso de las herramientas TIC, más que en los sujetos, sus necesidades y en el potencial de las

TIC para impulsar sus *capacidades*, generando, por ejemplo, redes que promuevan su desarrollo social.

Pero hay algunas pistas de que esa situación puede tornarse consciente y, a partir de ello, mejorar. Se dio el caso de que la profesora de Informática de la ECA 3, que hace más de 20 años que da clases de Informática, cursó en 2014 el curso de “Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación” que se imparte en una Licenciatura de Educación en la UCU. Al ser consultada acerca de si cambió su manera de pensar con respecto a las TIC a partir del curso, respondió:

Es como..., yo sabía que había una gran ventana pero nadie me había corrido la cortina. Pasar por el curso de TIC me abrió un panorama inmenso. (P 3: ECA 3 - 3:18)

Asimismo, esta docente, para el año próximo está pensando en encarar su curso con una postura más abierta. Es por eso que aquí se plantea que hay un desafío que abordar en este programa y es la capacitación en la *competencia digital* de los docentes del PROJOVEN.

Voy a cambiar la perspectiva del taller de informática. Cualquier persona puede aprender lo que quiera en internet, entonces el docente tiene que facilitar herramientas **para que eso sea potenciado sin límites**. En eso puede el docente cambiar **el conocimiento que está al alcance de la mayoría de las personas**.<sup>27</sup> (P 3: ECA 3 - 3:15)

Algo interesante a resaltar es que se observó el perfil de todos los docentes en la totalidad de estos cursos investigados y en todos los casos se encontró que la formación de esos profesores, proviene del ámbito profesional específico y ninguno de la formación docente tradicional (IPA). Esto parece indicar que para la capacitación laboral, resultan más idóneos y satisfactorios los profesionales no docentes. Asimismo, en cuanto a la enseñanza de la *competencia digital* deseada por este estudio, parecen existir carencias significativas en la formación de los propios formadores, en la medida que entre los docentes que capacitan **en la formación específica en TIC**, predominan los perfiles técnicos por sobre los perfiles sociales. Es lógico que entonces se enseñe más con un enfoque utilitarista que de desarrollo social, así como de trabajo colaborativo y de formación de redes. Vale aquí recordar la concepción de que “la alfabetización digital tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas” de Gilster (1997) que sigue teniendo hoy total vigencia.

---

<sup>27</sup> El resaltado es de la autora.

Salvo los jóvenes que deben aprobar una prueba de admisión de Informática, que tienen un dominio de ofimática más alto, en cuanto al nivel de *competencia digital* que traen los jóvenes en las otras ECA parece no diferir de los de la ECA 1.

Ellos saben solo lo que necesitan saber para estar en la red social que han elegido estar. No saben nada más. A partir de ahí ellos van intuyendo, intuitivamente van accediendo a eso que es “conectarme y vincularme con esa red social” y punto. En algunos casos el concepto de correo electrónico, que es básico, no existe. (P 3: ECA 3 - 3:8)

Esta docente de la ECA 3 comprendió el sentido de *competencia digital* dado en este estudio, a partir del modelo utilizado, y  **nombra casos que brindan una mirada esperanzadora, de que las TIC pueden ser promotoras de Justicia Social:**

Me vienen a la cabeza rostros y experiencias concretas de personas **que han hecho de lo que han aprendido una verdadera plataforma de despegue**<sup>28</sup>. Creo que eso tiene que ver con el sujeto, no con las herramientas. Sino que aplastados por situaciones no habían podido llegar más allá. (P 3: ECA 3 - 3:13)

Relata dos historias de vida de dos mujeres muy interesantes y luego reflexiona:

Ahí hay una cuestión de personalidad, de apoyos adecuados, de actitud personal que es muy relevante. Logrando eso, las herramientas que ella conoció de informática, la ayudaron o hicieron sinergia... (P 3: ECA 3 - 3:14)

Esta docente evoca un tercer caso y su relato es alentador:

También tenemos una joven que llegó con una problemática bien compleja. Una muchacha que se había dedicado a tareas de limpieza a cuidar niños en su barrio, que vive en un barrio muy pobre de Montevideo, que también pudo dar este salto significativo que es lo que me parece que a ti te interesa en esto. **Que puedan vislumbrar una cosa mejor**<sup>29</sup>. Ella está trabajando muy bien en el área administrativa de una fábrica conocida. (P 3: ECA 3 - 3:20)

Conviene retomar el sentido que Sen (1999) le da a las *realizaciones*, para entender esta parte del análisis. Las *realizaciones* (o *functionings*) se basan en las cosas que un ser humano puede valorar hacer (actividades) o ser (estados de existencia), que van desde cosas muy simples como estar nutrido y vacunado, hasta otras más complejas como participar en un grupo social determinado, y no sentir vergüenza por el tipo de ropa que viste. Desde este punto de vista, se debe

---

<sup>28</sup> Ídem.

<sup>29</sup> El resaltado es de la autora.

analizar los *funcionamientos* o *realizaciones* que logran los egresados con el nivel de *competencia digital* alcanzado. Es decir poner la mirada en lo **que el joven puede hacer** con el nivel de *competencia digital* obtenido en su pasaje por el curso del PROJOVEN, así como también conocer **si está o no satisfecho** con lo adquirido en relación a la formación en relación a las TIC, por medio del programa.

Desde esa perspectiva, en general en estos cursos del PROJOVEN e incluso en el “PROJOVEN TIC” se enseñan rutinas y se obtiene un buen adiestramiento laboral en general, pero que no los habilita a “volar” por sí mismos. No logran el nivel de *competencia digital capacitante* como para auto promoverse socialmente. Eso se debe más a un desconocimiento por parte de los diseñadores de los cursos (los docentes) que posiblemente terminan haciendo una suerte de “reduccionismo” en base a las competencias instrumentales que le piden las empresas para puestos muy poco calificados.

Asimismo hay que reconocer algo no menos importante, desde la perspectiva de la Justicia Social, que es el hecho de que los jóvenes se sienten satisfechos con lo que aprendieron del uso de las TIC en los cursos. Sentirse satisfecho es una *realización* en sí misma y que además colabora con otro *funcionamiento* que no es una actividad sino un estado de la persona, que es “respetarse a sí mismo” (Sen, 1999:75)

Pero profundizando más aún en el análisis desde el *enfoque de las capacidades*, hay dos encuadres principales para valorar la *desigualdad de capacidades*: por un lado, los *funcionamientos* logrados en sí mismos, y, por otro, la libertad que las personas tienen para conseguir esos *funcionamientos*, que en definitiva no es otra cosa que conseguir a través de ellos “la libertad para lograr diferentes estilos de vida” (Sen, 1999:75). Del conjunto de *capacidades* logradas, que vienen a ser las **oportunidades reales** que tiene la persona emerge la libertad de obtener las *realizaciones*. Es en ese sentido que esta tesis se cuestiona si el nivel de *competencia digital* brindado a los jóvenes amplía las *capacidades* de estos adolescentes en la medida que les amplía el horizonte de libertad para elegir *funcionamientos* que ellos consideren valiosos...

También se puede también ampliar el foco y mirar la Justicia Social desde una perspectiva que no fue particularmente profundizada el estudio teórico de esta investigación, pero tal vez valga la pena traerla a consideración en este momento para ofrecer una mayor evidencia aún de la importancia de la *competencia digital* para la sociedad actual. Murillo, Román y Hernández Castilla (2011) citan a Fraser y Honneth (2013) cuando explican el enfoque de la Justicia Social como *participación*. La sociedad es justa cuando su población tiene plena participación en la vida social, por tanto, se deduce que una educación justa debe brindar a los



estudiantes los elementos necesarios para que puedan participar activamente en la sociedad que les tocó vivir.

Desde ese punto de vista es necesaria la *competencia digital* para poder participar plenamente del ámbito social, ya que hoy parte de la vida pública y social transcurre en la virtualidad y no participar de ello, y más en el caso de los jóvenes, generaría una suerte de exclusión. En el Uruguay además, desde 2007 y a partir de los dos gobiernos progresistas que el país ha tenido, hay una explícita decisión de evolucionar hacia “el gobierno digital” (mediante el Plan CEIBAL), por lo que en breve tiempo, no saber utilizar internet y las TIC, poco a poco irá generando una nueva forma de exclusión, cercenando la participación de aquellos que no alcancen un mínimo de *competencia digital*.

Para sintetizar esta parte, se puede afirmar que la buena inserción laboral del PROJOVEN se hace en base a unas habilidades digitales muy instrumentales, por lo tanto **el nivel de *competencia digital* que logran los jóvenes es condición necesaria para entrar al mercado formal de trabajo, pero no suficiente para desarrollar un uso crítico-reflexivo de las TIC, de manera que les permitan a través de ellas mejorar su bienestar y su participación plena en la vida social.** Aunque, eso se podría estar compensando con la reinserción educativa que se logra en muchos casos, que si bien los estudios formales (por el *curriculum* vigente) no aportan al logro de la *competencia digital*, sí contribuyen a la obtención de otras habilidades cognitivas y sociales que promueven la inclusión social, en la medida que acrecienta sus *capacidades* y por tanto sus oportunidades reales y de esta forma, su libertad.

## **8.2. TERCER NIVEL DE ANÁLISIS: LOS APORTES QUE LAS INNOVACIONES CURRICULARES Y LA GESTIÓN DEL PROGRAMA PROJOVEN PUEDEN HACER A LA EDUCACIÓN MEDIA URUGUAYA**

### **8.2.1. Introducción**

Tal como se planteó en el marco teórico, en el Capítulo 5, Uruguay históricamente se destacó en el contexto de América Latina como un país con altos niveles de equidad y un tejido social relativamente integrado. El elevado acceso a la educación primaria y el alto grado de finalización de la misma era un factor de orgullo nacional.

No se puede decir lo mismo con respecto a la educación secundaria, menos aún en el siglo XXI, en el que los esfuerzos de los países de la región por ampliar la

cobertura y la finalización de los estudios secundarios han dado sus frutos, y Uruguay ha quedado rezagado con respecto a los guarismos de América Latina.

El tema del rezago y la alta desafiliación que presentan los adolescentes de nivel socioeconómico bajo, junto con la baja calidad de los aprendizajes de los estudiantes de los quintiles más bajos de ingresos, son los mayores problemas que presenta la educación del pueblo uruguayo.

Tal como lo plantea Kaztman (2001), el sistema educativo, es el medio más potente de movilidad e integración social, por tanto, sigue siendo fundamental que los jóvenes de todos los sectores sociales logren finalizar los años de escolarización obligatoria.

No alcanza con el acceso, hay que brindar los apoyos y complementos necesarios para que los jóvenes más desfavorecidos permanezcan en el sistema, hasta lograr acreditar los doce años de educación formal. Pero además esa acreditación, tiene que dar cuenta de una educación de calidad y resultar en un genuino puente que los habilite a ingresar al mundo laboral y a su vida adulta. Desde el enfoque de Sen, la educación si quiere ser un vehículo para reducir la desigualdad, tiene que asegurar una “*capacidad* general de las personas para vivir más libremente” (Sen, 1999:38) al joven que egresa.

Esto implica un doble desafío al sistema educativo del país:

1. Generar los andamiajes necesarios para sostener al joven dentro del sistema, y ayudarlo a progresar en el mismo.
2. Brindarle a los adolescentes una formación de calidad que les asegure las competencias necesarias para desempeñarse en un trabajo digno al finalizar su tránsito por la educación obligatoria.

El sistema educativo uruguayo, actualmente no ha encontrado aún una vía de solución a este doble desafío, y esa es la razón por la que esta tesis busca colaborar la reflexión actual imprescindible acerca de esta crisis educativa del país.

La enseñanza formal tiene cosas enquistadas que no veo como cambiarlas. (P 5: Sicóloga. M. rtf - 5:48)

¿Qué pasará con los jóvenes que, luego de pasar por el programa PROJOVEN, se entusiasman, adquieren confianza en sí mismos y deciden reinsertarse en la Educación Secundaria? ¿Qué pasa con esos jóvenes que hoy no se pueden mantener dentro del sistema? ¿Hay posibilidad de que la enseñanza media y media superior uruguaya ofrezca el logro de *igualdad de capacidades* en los adolescentes?

Romero, Krichesky y Zacarías (2012) advierten que es necesario revisar qué concepto de Justicia Social subyace en la Educación Secundaria para comprender dónde está la clave de la desigualdad, y repensar los cimientos de su estructura en base al “principio de la diferencia” de Rawls (1979).

Por tanto, manteniendo una mirada esperanzada, el objetivo de esta sección del análisis, inicialmente, es contribuir a reflexionar sobre una serie de aspectos - no ciertamente los únicos - que la investigadora considera como claves para ahondar, desde una perspectiva de mediano a largo plazo, en relación a qué educación formal se requiere para el tipo de sociedad que se busca hoy concebir, en el marco de un país que busca el desarrollo de la equidad y de la Justicia Social.

### **8.2.2. Aspectos a considerar para la mejora del sistema educativo**

De lo investigado en el caso y del análisis del discurso de todos los actores del PROJOVEN en general, surgen una serie de aspectos que dan pistas para trasladar a la mejora del sistema educativo formal. A continuación se desglosarán esos aspectos que emergieron de la presente investigación.

#### ***8.2.2.1. La importancia del vínculo docente-alumno***

Del discurso y del accionar de los educadores de la ECA 1 surge con fuerza la idea de que es necesario generar un fuerte vínculo afectivo estimulante con el alumno desfavorecido y a su vez conseguir que los jóvenes se integren dentro del grupo:

El cambio se produce cuando ellos se sienten acompañados (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:1)

Ves que hay un acompañamiento muy particular y en la preselección también, porque uno en la preselección se compromete de otra manera, para la formación de los grupos, el acompañamiento que sigue después de los cursos, la forma en cómo se dirigen y ya en cómo los chiquilines llegan a la ECA. El tipo de vínculo que se establece con la institución es muy diferente. (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:2)

...qué lo que pasa con el grupo es como el eje fundamental para nosotros. (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:5)

Desde mi punto de vista el fracaso que está resultando en la educación formal... es porque no se toma a cada estudiante como ser individual, ... Entonces las exigencias son para todos, son estrictas y son iguales. Y todos los seres humanos no somos iguales. Ni tenemos las mismas necesidades, ni las mismas problemáticas... Y en estos grupos de INEFOP, al menos desde la perspectiva de cómo se los está encarando en esta ECA, cada uno es un ser único. Y como ser único, tiene sus

necesidades y tiene sus problemas, los cuales tienen que ser contenidos, apoyados, y darles la mano para que ellos logren resolver de la manera más adecuada, y de no poder, que busquen la forma alternativa y tratar de abrirles la cabeza para que ellos mismos se den cuenta. (P 7: Secretaria. docx - 7:31)

(En la educación secundaria obligatoria) no se mima mucho al estudiante. Se lo deja muy solo. (Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:38)

Esa idea surge también como clave del discurso de los estudiantes:

Sí, definitivamente (lo importante) es el vínculo docente-alumno. Acá es mucho más personalizado y se preocupan por ti, en Secundaria es mucho más impersonal, los profesores van “dan la clase y se van”. (P21: Focus groups PR57.docx - 21:36)

(En la enseñanza formal) sobre todo los profesores tendrían que involucrarse más en ayudar, en la paciencia. (P17: ALUMNA PR 57 YA.rtf - 17:26)

Me gusta más como trabajan acá porque nos integramos más y trabajamos en grupo que es mejor (P18: ALUMNA SI PR 57 RTF.rtf - 18:8)

(La importancia del) trato del alumno con el profesor, del profesor al alumno, las psicólogas, porque hay chiquilines que tienen problemas y dejan el liceo por decisión propia y nadie los ayuda personalmente. (P18: ALUMNA SI PR 57 RTF.rtf - 18:22)

El rol docente resulta crucial a la hora de favorecer o inhibir los aprendizajes de todos los jóvenes, pero más particularmente de los más pobres. Se puede afirmar que la totalidad de los jóvenes entrevistados en el PROJOVEN destacaron la importancia del buen vínculo que establecían con los profesores como la base, el soporte que les permitía sentirse reconocidos y apreciados como personas dignas, sin lo cual les sería muy difícil aprender nada. Es decir el valioso vínculo adolescente-profesor/coordinador es habilitante de *funcionamientos* no solo psicosociales sino también cognitivos. Este vínculo remite a la noción de cuidado (“care”) al que hace referencia particularmente Martha Nussbaum.

Este punto es clave y en la educación media es difícil de lograr con la estructura vigente, por lo que deberá considerarse modificarla en virtud de la contundencia de este hallazgo, que además está demostrado por profusa literatura sobre el tema (aunque esta no haya sido foco de atención en el estudio teórico de este trabajo).

...si el docente no está implicado y comprometido, ni que hablar, no hay posibilidad, por más curiosidad que tenga el joven no va a funcionar... (P15: Doc\_ Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:67)

Se confirma lo planteado por Murillo, Román y Hernández Castilla (2011), cuando enfatizan que una educación enfocada hacia la Justicia Social debe contar con un cuerpo docente que tenga confianza en sus alumnos y que se comprometa genuinamente con ellos. Esa característica se observó palpablemente en la ECA en la que se realizó el estudio de caso (ECA 1).

En esa ECA (ECA 1), los jóvenes, en los Focus Groups, dejaron notoriamente expresado la importancia del beneficioso vínculo docente-alumno, ya que frente a las preguntas “¿Volverían a visitar el centro al terminar de cursar? ¿Por qué motivo?”, la respuesta fue:

Sí, rotundamente, porque han generado vínculos, de los que están agradecidos, porque les da ganas de venir a contarle luego a la Coordinadora docente, por ejemplo, como les está yendo en su trabajo. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:19)

Y consultados acerca de qué les gustaría que se mantuviera de su experiencia del PROJOVEN, la respuesta unánime fue:

El ambiente de la ECA que lo consideran cálido y tranquilo, la limpieza, el orden, la libertad, que pueden salir de clase sin presión, que se sientan en ronda, mirándose las caras (eso lo destacan mucho), que han logrado consolidarse como un grupo humano solidario gracias a los actores que integran la ECA 1. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:8)

...el clima de contención y apoyo. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:18)

Asimismo, los jóvenes consideran que lo que les brinda el PROJOVEN comparado con la educación formal, que les ayuda para que puedan terminar el curso y no desertar, es:

La actitud de los docentes, y el grupo, en el que se sienten cómodos. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:15)

A lo largo de esta tesis se ha mantenido un enfoque con el objetivo de evaluar la *igualdad de capacidades* conseguida por los jóvenes en su tránsito educativo. La *igualdad de capacidades* se mide a través de los *funcionamientos* alcanzados. Está claro que el hecho de permanecer dentro del sistema educativo formal y postergar el momento en que se asumen roles adultos es determinante para las oportunidades, recursos y *capacidades* a los que podrá acceder cada sujeto en el resto de su vida (Wilkinson, 2006). Como ese aplazamiento se relaciona con el rol del estudiante, de esta manera se logra asumir el rol adulto estando más

preparado para ello. Contrariamente, el adolescente que no consigue el beneficio de esa dilación sufre la consecuencia de ingresar a la etapa adulta con menores oportunidades, recursos y *capacidades*, es decir que cuanto a más temprana edad se contraigan roles adultos, se lo hace en condiciones más desventajosas (Lasida, 2011)

Dicho esto, queda claro que es crucial que toda propuesta educativa, que trabaje sobre todo con población en riesgo de exclusión social, cuide esforzadamente el significativo vínculo adulto-adolescente. Para lograr ese vínculo es condición necesaria que el profesor tenga un número significativo de horas en el centro educativo, porque si el docente es lo que se denomina un “profesor taxi” va a ser difícil (sino imposible) de conseguir.

De todo lo anterior se deduce la importancia de tener un plantel educativo estable, que les dé sentido de pertenencia, fuertemente comprometido con la Justicia Social y con el centro educativo.

#### ***8.2.2.2. Ofrecer recursos de calidad a los estudiantes vulnerables facilita el aprendizaje y protege de la posible deserción***

Otro aspecto que se observa como relevante, es que el centro educativo haga sentir al joven acogido y pertenecido, y que se sienta más digno por haber pasado por sus aulas.

Lo que veo de otros grupos anteriores es que vienen, pasan por la institución a saludar a la secretaria..., o pasan a ver si hay alguna novedad de alguna empresa, si es que pidieron a alguna persona para trabajar o si tienen alguna novedad, pero siempre están como en contacto con la institución, eso me llama la atención. (P 1: 1ª Coordinadora Docente.rtf - 1:8)

Para que se desarrolle sentido de pertenencia se necesitan varios recursos de calidad, tanto humanos como materiales para que el adolescente pueda establecer lazos con el centro educativo y sentirlo como propio. El sentido de pertenencia facilita el proceso de aprendizaje e invita al joven a querer continuar en la institución y, por tanto, a no discontinuar su permanencia en el sistema educativo.

Una de las características más valoradas por los jóvenes de la ECA 1, era que el centro tuviera buenas instalaciones, amplias, limpias y que siempre los recibieran con una sonrisa y estuvieran atentos a su persona, como sujeto único y valioso. Y lo destacaban como algo muy positivo en comparación con el liceo al cual asistieron durante su incompleto pasaje por la enseñanza secundaria.

Igualmente valoraban la manera de enseñar de los profesores, en cuánto a su didáctica y al trato personal, así como también los temas que les enseñaban.

Siguiendo la misma línea argumental, vale agregar que la evaluación de los resultados de las pruebas PISA evidencia que los países que muestran mejores desempeños son aquellos que distribuyen mejor los recursos entre los centros educativos de menores y mayores recursos, es decir que son más equitativos. Lo que muestra es que en los países de menor equidad, si bien las aulas suelen ser menos populosas en los contextos desfavorables, suele haber escasez de recursos materiales y de docentes (OECD, 2013 volumen IV).

Asimismo, esto coincide con lo propuesto por otros investigadores que hallaron que las escuelas que más desafíos presentan debido a la población vulnerable que atienden, deben ser provistas de recursos docentes adicionales, de más y mejores materiales didácticos y de una necesariamente cuidada infraestructura para facilitar los aprendizajes de sus estudiantes (Murillo y Román, 2011; Murillo, Román y Hernández-Castilla, 2011).

### **8.2.2.3. Autonomía de los centros educativos**

Resulta imprescindible para que cada escuela adapte y seleccione lo que entiende prioritario enseñar de acuerdo a la realidad y las necesidades de sus alumnos.

No es como la educación formal que te da, por decirte un ejemplo, te da una matemáticas abstracta, que vos no sabés si la vas a usar o no la vas a usar (...). Acá es algo concreto. Son las herramientas completas para que la persona se forme... (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:4)

La parte curricular, acá está muy vinculada a ejemplos concretos de la vida real, y es más fácil para aprender. (P17: Alumna PR 57 YA.rtf - 17:27)

Esa autonomía permitiría, por ejemplo, reducir el número de asignaturas, factor muy importante para retener a este perfil de estudiantes:

Me parece que fallamos (en la educación formal) mucho en esa balcanización de asignaturas que son muchas, cada día hay que darles más cosas y eso afecta porque si hay algo que ellos tienen es cero capacidad de asociación de lo que aprenden a la realidad. (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:52)

Me parece que la educación formal tiene una gran cantidad de materias que no son tan importantes. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:38)

Asimismo posibilitaría actualizar didácticas más acordes al perfil de estos jóvenes en riesgo de exclusión social:

Sé que en educación formal también es necesario mantenerlos entretenidos y todos los días captarles la atención. Pero hay métodos que no se usan mucho en educación formal que es el roleplay, todas esas cosas que hablamos, la generación del hacer “yo hago”...El simple hecho de poner una clase en rueda, ya ahí cambia la ecuación, cambia totalmente. Los gurises se ven, comparten, discuten uno a uno, no es pum pum, no es jugar al frontón. (P15: Doc\_ Marketing y ventas PR57 .rtf - 15:68)

Yo creo que la metodología de trabajo se puede implementar, algo como de intercambio hasta cambiar los lugares físicos como se sientan, como comparten, más tipo talleres. (P20: SUPERVISORA INEFOP RTF.rtf - 20:9)

Del mismo modo, la mayor autonomía permitiría integrar asignaturas que están muy balcanizadas, de forma que el joven pueda sentir el aprendizaje como algo más próximo a su vida, y en el caso de los estudiantes que están buscando afanosamente una salida laboral porque la necesitan con urgencia, la escuela puede usar su autonomía para ofrecerle al joven una formación que le resulte de utilidad y de valor para su vida actual. De esta manera, si lo capacita para insertarse en el mercado formal de trabajo y se inserta, sale del estigma que representa la segregación social y entraría a futuro en un círculo virtuoso que se podría augurar como promisorio de promoción social, al quebrar la barrera de exclusión.

Así lo expresan los adolescentes de la ECA 1 estudiada, al ser preguntados “¿Les parece que en el curso se logra mezclar la teoría con la práctica? ¿Creen que las asignaturas se integran entre sí?”, respondieron:

En general sí, algunas más que otras, pero las que no están directamente integradas ofrecen un complemento que seguro sentimos que nos va a servir para la vida laboral. (P22: Focus groups PR58.docx - 22:12)

Igualmente, para reforzar este argumento de las ventajas de la autonomía de los centros educativos, sobre todo en escuelas que atienden estudiantes de contextos desfavorecidos, hay evidencias extraídas del informe PISA 2012, acerca de los factores que hacen a los centros educativos exitosos (OECD, 2013 volumen IV), que, por medio de otros datos, llegan a un hallazgo convergente con lo anterior. Este informe demuestra que:

1. los sistemas que tienen un mayor número de estudiantes que faltan a clase o que llegan tarde, denotan un desempeño descendido en todas las áreas (lo que no resulta sorprendente).



2. También muestra que a menor contexto socioeconómico las escuelas presentan mayor ausentismo y mayores problemas disciplinarios.
3. Y que **existe una correlación positiva entre un mayor desempeño de los estudiantes y una mayor autonomía en la responsabilidad del diseño del *curriculum* y la evaluación** (Ibídem)

En suma, la autonomía es esencial para que cada escuela pueda conceptualizar el *curriculum* en base a la realidad local, de forma de hacerlo más cercano a la realidad de su alumnado y que, por ende, lo pueda aplicar en su propia vida.

***8.2.2.4. Para estos jóvenes que no aspiran a la educación terciaria, una mayor formación laboral resulta una ventaja frente a lo que ofrece la educación formal.***

La formación para el trabajo, tiene un rol fundamental para facilitar la inserción laboral. Es así que resulta crucial formar a los jóvenes, en particular a los más desfavorecidos, en temas que son demandados por las empresas (Brunini, 2012).

Cuando se preguntó a los actores de PROJOVEN acerca de qué falencias observaban en la educación formal, que determinaba su fracaso en términos de retención, particularmente para jóvenes en situación de vulnerabilidad social, los discursos coinciden en que **la enseñanza es muy teórica y alejada de la realidad del joven. Asimismo, que estos jóvenes que necesitan trabajar para no quedar excluidos, requieren de una formación más próxima al perfil laboral.**

Me parece a mí que la enseñanza formal necesita ser mucho más concreta en muchas cosas. En la enseñanza formal hay muchas áreas y muchas materias que funcionan como filtros o barreras. ...Si yo soy un alumno que estoy haciendo un bachillerato porque me voy directo al ámbito laboral, me tendrían que dar un perfil de matemáticas, por ejemplo, o de otra cosa, hacer más énfasis en lo práctico, y no tanto en lo teórico abstracto.... Pero al alumno que va directo al perfil laboral, a veces los matan. (P 8: Doc\_Hardware PR58.rtf - 8:58)

Me parece que le falta mayor concreción, por decirlo de alguna manera. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:38)

Yo creo que la dinámica que se da en los centros no formales es que apuntan quizás a cosas más concretas y eso podría ser trasladable (a la enseñanza formal).... que se acerque más al mundo real y que haya más coordinación. (P13: Doc\_Prof Informática PR57 y PR58.docx - 13:39)

Preguntada una de las supervisoras de PROJOVEN si algo de la experiencia del PROJOVEN sería trasladable a la enseñanza formal para mejorarla, respondió:

Creo que lo laboral tendría que estar... Debería ser más flexible, de repente los jóvenes podrían proponer algo que les interesara conocer de determinada materia, sería bueno... (P20: SUPERVISORA INEFOP RTF.rtf - 20:9)

Tal como plantean algunos autores (Catalano, Avolio de Cols y Sladogna, 2004, Hernández Arroyave, 2005, Raso Delgue, 2011, Weller, 2003), los sistemas educativos latinoamericanos no han podido o sabido adecuar la educación formal básica con las competencias necesarias para ingresar al mercado laboral. Uruguay no es una excepción, existe un completo divorcio entre la formación escolar y las demandas de las competencias planteadas por las diferentes áreas de producción. Es una de las principales causas de las trabas en la inserción laboral de los jóvenes.

Así mismo Vargas (2004) hace un amplio recorrido por la definición de “competencia laboral” desde variados abordajes conceptuales de diversos expertos de distintos países, que de alguna forma, convergen en que es fundamental la capacidad de adaptación de la persona para resolver situaciones inéditas concretas (que es lo que normalmente ocurre en el ambiente laboral).

Si se vincula esto con los resultados de las pruebas PISA 2012, queda en clara evidencia una brecha entre el nivel logrado de las competencias que enseña el sistema educativo formal por los jóvenes de 15 años, y las requeridas por los empleadores de los diferentes sectores productivos.

Por un lado las empresas coinciden en la importancia de la capacidad de resolver problemas, por otro lado de los resultados de las pruebas PISA 2012, muestra que los jóvenes uruguayos de entornos desfavorables y muy desfavorables, están por debajo del umbral mínimo en esa competencia, ya que solo alcanzan el nivel 1 de desempeño (Boado y Fernández, 2010). Este nivel 1 refiere a tareas simples que no implican transferencias de conocimientos a otras situaciones (que son concretas, no abstractas) y que se muestran en contextos sumamente familiares. Esto netamente se aleja mucho de lo que pide el mercado laboral, pues exige la realización de tareas más complejas, donde es fundamental la capacidad de resolver problemas inéditos, realizando una transferencia de conocimientos a situaciones nuevas.

#### ***8.2.2.5. La formación docente***

En el caso del PROJOVEN estudiado, en la entrevista con la secretaria, que fue ex alumna de esa ECA y recuerda en sus inicios a algunos docentes que provenían de la enseñanza formal y que fueron formados en el IPA, surgen elementos que confirman que la formación inicial de los docentes de educación media del país no está orientada originalmente hacia la Justicia Social:

...cuando entran al centro, los docentes que vienen de la educación formal adoptan una postura diferente...El docente de Cálculo, especialmente, en la penúltima clase nos dijo: "yo no puedo creer de la manera que me hicieron cambiar". "Yo estas cosas no las hablo nunca en la clase, yo como docente nunca he dicho estas bromas"... (P 7: Secretaria. docx - 7:34)

Por otro lado, un hallazgo importante de los resultados de las pruebas PISA relativo a los factores que hacen que una escuela sea exitosa en cuanto a nivel de retención y calidad de los aprendizajes está relacionado con el clima de centro capaz de generar sentido de pertenencia en los jóvenes.

Entonces, si se confronta este hallazgo de los resultados de las pruebas PISA con algunos de los principales logros del PROJOVEN, se encuentran similitudes: las ECA brindan mucho más apoyo al estudiante para que no deserte, generando un ambiente de contención, y tienen docentes comprometidos con lo que se realiza, que hacen que el estudiante resignifique su rol y se sienta comprometido generando un fuerte sentido de pertenencia al grupo y a la ECA.

Existe una diferencia notoria (en general) en la postura del docente proveniente de la educación formal y el docente del PROJOVEN. Eso se pudo constatar por observación directa de las clases en el PROJOVEN, advirtiendo inmediatamente la investigadora diferencias manifiestas entre los docentes de la ECA con los docentes de la enseñanza formal. Más aún, la investigadora pudo deducir y diferenciar, solo por la mera observación de su postura en el aula y con los estudiantes, qué docentes del PROJOVEN tenían su formación de origen en el IPA y provenían de la enseñanza formal y qué profesores no provenían de esa formación inicial.

Nuevamente, la secretaria de la ECA seleccionada lo expresó con estas palabras:

Nosotras vimos el cambio en él (docente de Cálculo). Pero fuimos viendo el cambio en varios docentes. O sea que cuando comenzó el curso eran una cosa, más acartonada, más formal, pero a medida que fue pasando el proceso de todos nosotros, que a nosotros mismos nos fue haciendo cambiar, también nosotros, como grupo, notamos que teníamos el poder de cambiar también a nuestro docente. Y eso es súper interesante, hace más atractiva la clase. (P 7: Secretaria. docx - 7:35)

Tal como se planteó en el estudio de caso, en la ECA 1 había solo dos profesores que provenían de la formación docente tradicional del país (IPA) y se notaban diferencias en su modo de enseñar y vincularse con los jóvenes, de manera un poco más formal y distante. Vale conocer el modelo mental de la docente de

"Lenguaje y Trabajo", formada en el IPA, acerca de los objetivos de la enseñanza formal comparados con la capacitación laboral.

La educación secundaria te forma para que vos puedas acceder a un nivel universitario o a un curso terciario, que puedas desenvolverte a otro nivel... Hay opciones que se buscan, como esas de querer hacer que la gente termine secundaria para que estén en un nivel de empleabilidad. A mí me parece que cuando se habla de esas cosas se están confundiendo las cosas. Me parece que la educación formal no tiene esa meta. Uno puede usar los conocimientos, pero no tiene esa meta. Me parece que la educación formal intelectualiza, forma culturalmente. Después tendría que haber una formación de este estilo, si la persona quiere entrar a trabajar y no va a seguir estudiando, si no va a ser algún estudio terciario o universitario. Me parece que no pueden perder la educación del liceo, de calidad intelectual...la educación tiene que formar para intelectualizar, porque si no estamos perdiendo calidad. Así como hay algunos que siguen para la universidad, hay otros que siguen para un nivel laboral. Para ellos se podría hacer alguna formación, tal vez de este tipo, no formal, o cursos de oficios. (P14: Doc\_Lenguaje Y Trabajo .rtf - 14:19)

Queda claro que ella está convencida que la enseñanza secundaria tiene el objetivo de "intelectualizar" y, en caso que el joven no acceda a estudios terciarios, entonces debería acceder a otra formación complementaria para que los capacite para conseguir empleo. Esta mirada no condice con el concepto de Justicia Social aquí sostenido, por dos razones, a saber:

- Subyace la idea de que si el alumno al finalizar el bachillerato no aspira a los estudios terciarios, entonces ahí recién se le compensa para que pueda acceder a una salida laboral.
- Si se brinda una educación secundaria igual para todos sin tener en cuenta las características de origen de los jóvenes, es indudable que eso llevará al fracaso a los más desfavorecidos (que es lo que tristemente sucede en este momento en el país)

Estas ideas previas de esta profesora, son comunes entre los docentes de secundaria tal como lo reflejan diferentes estudios sobre el malestar docente.

Eso lleva a pensar en la urgente necesidad de modificar la formación docente, más orientada a competencias docentes que en contenidos disciplinares, y, en particular para aquellos docentes que van a trabajar en contextos desfavorecidos, que además de brindarles una adecuada formación en competencias docentes y disciplinares, tenga **una clara orientación hacia la educación para la inclusión social**.

Es valioso el testimonio de la docente más antigua de la ECA 1, que ha trabajado también más de veinte años en la enseñanza secundaria pública.

Por el tipo de población, ver los chicos que se quedan por el camino y ver las necesidades **y ver que son rescatables**<sup>30</sup>, te “cambia la cabeza”. Por ejemplo, yo cambié mucho las demandas de disciplina en la clase para ponerlas en lugares más reales y menos formales y también cambié cosas en las cuales era bastante tolerante y dejé de serlo, como por ejemplo la puntualidad en clase, ahí me puse un poco más dura y se les explico (la importancia que eso tiene en el mundo laboral). (P16: Doc más antigua del centro.rtf - 16:52)

#### **8.2.2.6. La modalidad de enseñanza con pasantías laborales**

En el programa PROJOVEN investigado, esta modalidad de incluir pasantías laborales ha demostrado ser muy exitosa en cuanto a la potencialidad de inclusión laboral. Si bien en la ECA 1 no se usaba esta modalidad, en las restantes ECA investigadas, parte de la capacitación (mínimo 40 horas, llegando en algunos casos hasta 80 horas) se realizaba en una empresa.

Tanto los supervisores de INEFOP como los encargados de la ECA 2 y ECA 3, manifestaron los beneficios que trae aplicar esta modalidad alternada, dónde parte de la capacitación se da en el centro y otra parte se lleva a cabo en la empresa. Ayuda al joven a situarse por primera vez en un ambiente laboral y quién le enseña es otro par de la empresa. Esta característica del programa prepara más sólidamente al joven para insertarse con éxito en el mundo laboral, que no hay que olvidar que para él es nuevo y desconocido, y, sobre todo que en su familia y sus vínculos cercanos no tiene referentes que puedan orientarlo en el desempeño laboral formal.

Esto también coincide con lo planteado por Lasida y Santos (2004) cuando demuestran los beneficios que trae aparejada la formación dual con breves pasantías en las empresas. Los autores consideran esta formación “de alternancia” como una estrategia pedagógica muy poderosa, que imbrica y potencia lo aprendido en la escuela con las competencias que pide el mercado laboral.

Esta formación “de alternancia” no solo tiene beneficios en la formación para el trabajo, sino que agrega valor a lo aprendido en la escuela, siempre que ambos ámbitos (escuela-empresa), estén bien articulados, ya que re-significa la experiencia de aula, lo que redundará en un mayor interés de los estudiantes, y por lo tanto en un mayor compromiso con el proceso de aprendizaje. Esta modalidad

---

<sup>30</sup> El resaltado es de la autora.

propone vincular educación y trabajo, transformando el trabajo en un recurso educativo pujante y motivador (Lasida y Santos, 2004). Esto tendría un beneficio adicional muy relevante, ya que al generar mayor compromiso del joven, posiblemente mejoraría la *capacidad* de retención del sistema de esos jóvenes, que en el sistema tradicional tienen pocas chances de no desafilarse.

Con esta modalidad “de alternancia” para los jóvenes de contexto desfavorable, se consigue que en la empresa se enfrenten a la necesidad de resolver problemas de manera no rutinaria, lo que sanamente a su vez demanda al centro educativo, por medio de los alumnos, un ajuste de lo trabajado en el aula que obliga al docente a una adaptación de lo hecho en clase con situaciones más complejas. Esto produce un círculo virtuoso que vuelve más pertinente lo que el docente enseña, y a la misma vez volvería más competente a los propios jóvenes.

Con base a lo aprendido a partir de este estudio, la investigadora coincide con las reflexiones de Lasida y Santos (2004) en lo relativo a los beneficios de la metodología “de la alternancia”.

#### ***8.2.2.7. El sector laboral demanda mayoritariamente una buena capacitación en el uso de las TIC.***

Son varias las evidencias que muestran que en la actualidad, ofrecer a un joven una buena formación en el uso de TIC, genera un diferencial relevante para su *capacidad* de empleabilidad.

1. En base a lo declarado por los supervisores de INEFOP y los representantes de la ECA 3, existe una amplia demanda laboral en el sector de la industria TIC en el Uruguay.
2. Además, esto es confirmado por lo publicado en agosto 2014 acerca de la “Industria TIC en Uruguay”. Ambas fuentes, dejan en evidencia que este sector pujante requiere cada vez más jóvenes capacitados en el área.
3. También se constató una elevada inserción laboral particularmente en algunas de las modalidades de “PROJOVEN TIC”.
4. Los jóvenes egresados de la ECA 1, durante la etapa de seguimiento laboral, expresaron firmes creencias acerca su convicción de que lo más útil del curso PROJOVEN para conseguir trabajo, es lo que aprendieron de TIC.

El conjunto arriba enumerado hace pensar que los jóvenes bien formados en TIC tendrían mejores posibilidades de entrar al sector de trabajo formal. Esto denota que hoy, el fluido manejo de herramientas digitales, es un factor de inclusión laboral, tal como antes lo fue la lectoescritura y la aritmética básica. Hoy no

alcanza con esas dos competencias básicas, los jóvenes tienen claro que se requiere también un grado de *competencia digital* al menos a nivel “principiante” para acceder y sobrevivir en el mundo laboral.

### 8.2.3. Síntesis del 3er nivel de análisis

Sintetizando lo planteado en este tercer nivel de análisis, a partir de lo investigado en el PROJOVEN, de la literatura reciente y de los resultados de las pruebas PISA 2012, se observa y deduce que el rol de los profesores tiene una incidencia fundamental en relación al desarrollo del sentido de pertenencia, la autoestima y la motivación de los estudiantes y que esto es clave para que puedan aprender.

Asimismo, los centros educativos que atienden jóvenes de bajos ingresos, deben ofrecerles recursos de calidad a sus estudiantes de forma de viabilizar sus aprendizajes, aplicando el “principio de la diferencia” de Rawls.

La autonomía de los centros es clave para poder diseñar un *curriculum* adaptado a las necesidades de los jóvenes y para elegir las didácticas más efectivas para que su público objetivo aprenda.

Otro asunto central es brindar a estos jóvenes que no aspiran a la educación terciaria, y que en cambio necesitan rápidamente comenzar a trabajar, una mayor formación laboral, para lo cual hay que tener docentes preparados adecuadamente para ello.

La modalidad de enseñanza con pasantías laborales resulta muy eficaz para este perfil de jóvenes que tienen aguda necesidad de trabajar.

Finalmente, se constata que el sector laboral demanda mayoritariamente una buena capacitación en el uso de las TIC.





## **Capítulo 9 .**

# **HALLAZGOS DEL ESTUDIO PARA LOS TRES NIVELES DE ANÁLISIS**

---

En este capítulo, se profundiza en la reflexión a partir de los datos recogidos, realizando en primer lugar el análisis de la comparación del caso con los datos facilitados por las fuentes informantes para la generalidad del programa PROJOVEN, constituyendo éste el segundo nivel de análisis propuesto en el diseño inicial. Seguidamente, en este capítulo se sistematizan también los hallazgos para el tercer nivel de análisis propuesto, que refiere a los aportes que pueden brindar las innovaciones curriculares y la gestión del programa PROJOVEN, a la educación media uruguaya.

## 9.1. HALLAZGOS DEL ESTUDIO DE CASO

El presente estudio indagó en el caso de dos cursos de Programa PROJOVEN de INEFOP en una ECA que impartió a fines de 2012, con una relativa alta carga horaria, bien discriminada, de uso de TIC: “Asistente de ventas TIC” y “Asistente de marketing y ventas”, para comprenderlo en profundidad, con énfasis en la evaluación del logro de la *competencia digital* de los jóvenes.

Cabe recordar que el enfoque del estudio de caso permite generalizar sobre el caso, ya que lo estudia de manera profunda. Una y otra vez, se detectaron determinadas acciones, manifestaciones, declaraciones, argumentos o problemas. Cada vez, la generalización se fue ajustando y afinando más.

Para garantizar los criterios de rigor científico del estudio de caso, se aseguró de usar diferentes herramientas de recogida de datos como se propuso en el Capítulo 6 y se constató en la Sección 7.1 (documentos, entrevistas, observación, grupos focales, y encuesta de seguimiento de egresados). De esta forma se garantizó la triangulación de fuentes de datos, y asimismo se generó una base de datos para propósitos de auditoría de los datos y confirmación.

Para ordenar los hallazgos se irá dando cuenta de los mismos en base a los objetivos específicos planteados en el Capítulo 6, para luego dar paso a otros hallazgos que emergieron a lo largo del análisis de los datos.

**Objetivo específico 1: Estudiar el caso de dos cursos de capacitación laboral en un centro que implemente el Programa PROJOVEN de INEFOP, identificando sus resultados en términos de inclusión digital de sectores de bajos ingresos, y describir de qué manera se efectúa la enseñanza de las TIC de manera tanto específica como transversal al currículo.**

### **Hallazgos relacionados al objetivo específico 1:**

La pregunta a responder aquí sería si los jóvenes que cursaron el programa PROJOVEN en esta ECA están más *capacitados* para vencer obstáculos sociales y económicos que soportan de su entorno **en base al nivel de *competencia digital* logrado.**

El nivel de logro de *competencia digital* adquirido por los jóvenes en estos cursos es básico y por ende no resulta, **en sí mismo**, un agente de promoción social, no los capacita para buscar empleos de **mayor calidad** ni los habilita a acceder a mejores trabajos. Los jóvenes que se insertan laboralmente lo hacen en general, en trabajos que no se relacionan el perfil del curso y son trabajos poco calificados. **Eso no significa que estos primeros trabajos no sean una etapa necesaria, intermedia, para luego pasar a otros de mayor complejidad.**

La enseñanza de las TIC se da mayoritariamente de forma específica y no transversal al *currículum* y no se observa integración genuina de las TIC en el aula. El proceso de enseñanza es tradicional, enseñándose rutinas de ofimática, produciendo un muy buen adiestramiento en los jóvenes, por ejemplo para manejo de Word y Excel, pero que no les permite usar las TIC de manera creativa, transfiriendo conocimientos estructurantes a situaciones nuevas y para seguir aprendiendo por su cuenta.

Asimismo el nivel inicial de uso de TIC de los participantes está solo relacionado con la utilización de Facebook para el ocio y el vínculo social. Esto confirma lo expresado por Sánchez-Antolín, Ramos y Blanco-García, (2014), por tanto, esta tesis insiste, también reafirmando lo propuesto por Terzi (2007), acerca de la necesidad de que ciertas capacidades fundantes deben ser educadas, que este perfil de jóvenes, **solo por medio de la educación** pueden superarse a este respecto.

El uso de las TIC por parte de los jóvenes en la etapa de inserción laboral para potenciar su inclusión social es también muy básico, ya que consiste solamente en ingresar a portales laborales para ver la oferta de trabajo y usar su casilla de mail para enviar su *currículum vitae*. Al concluir el curso, **no** han formado un tejido social de apoyo a la inserción laboral con sus compañeros, ni con los docentes o la Coordinadora, ni tampoco saben usarlas para seguirse formando de manera autónoma.

**Objetivo específico 2: Evaluar los logros obtenidos en relación a la competencia digital por los alumnos y los egresados de dos cursos de un centro que imparte el PROJOVEN.**

#### **Hallazgos relacionados al objetivo específico 2:**

Los participantes del PROJOVEN, si bien han incrementado sus habilidades TIC, luego de finalizado el curso logran un nivel ““principiante”” de *competencia digital*, de acuerdo al modelo utilizado de Ala-Mutka (2011). Eso implica que el nivel alcanzado no les permite ampliar por sí mismos su horizonte de aprendizaje, de búsqueda de mejores trabajos y difícilmente los habilite a auto promoverse socialmente.

**En suma, si bien el nivel ““principiante”” de competencia digital logrado gracias al programa, es condición necesaria hoy día para acceder a cualquier trabajo y genera inclusión digital, no presupone por sí mismo, inclusión social.** Es sin duda el primer paso, imprescindible ciertamente, pero no garantiza que el joven se apropie de potencialidades de las TIC para producir por sí mismo nuevos

*funcionamientos*, disminuyendo por sus propios medios, en virtud del uso de las TIC, la desigualdad de *capacidades*.

**Objetivo específico 3: Señalar los factores críticos para los resultados alcanzados en relación a la *competencia digital*, considerando tanto al currículo como a la gestión (ambos en un sentido amplio, incluyendo dimensiones educativas, docentes, de convivencia, entre otras), atendiendo especialmente a determinados aspectos.**

**Hallazgos relacionados al objetivo específico 3:**

La situación educativa y socioeconómica de los estudiantes al ingresar era crítica y se observaron claros logros alcanzados al egreso del curso. Esto muestra que los centros de formación son capaces de facilitar los aprendizajes aún en los estudiantes más desfavorecidos de nacimiento, tal como lo afirman Murillo y Román (2011). Hay una cuota parte de los aprendizajes que pueden generarse gracias a los apoyos y complementos que brindan ciertos centros educativos. En este caso, una ECA con graves problemas de gestión y financieros, que gracias a la robusta estructura del programa PROJOVEN y del compromiso de los actores educativos, los jóvenes aprenden y egresan con un bagaje de habilidades sociolaborales y una autoestima fortalecida, capaz de hacer una gran diferencia entre los que pasan por el programa y por el centro, y los que no tienen esa oportunidad.

Si bien el nivel de la *competencia digital* adquirida, los habilita a acceder a trabajos con demanda de ofimática (¡que son muchos!), no los faculta para aprovechar las TIC para auto aprender y generar una red social para sostenerse y auto promoverse a nivel laboral. Hay que subrayar la destacada adquisición de habilidades socioafectivas y sociolaborales, las que netamente le facilitan la continuidad educativa y le generan apertura hacia la inserción laboral.

En la ECA, las condiciones del área de TIC eran adecuadas, ya que había disponibilidad de computadoras y de conectividad. Realmente se aplicaba el Modelo 1 a 1.

En cuanto a la relación de las TIC con otros docentes que no fueran de las asignaturas específicas era muy colateral y no había un uso de las TIC genuinamente imbricado de manera transversal al *currículum*, si bien se usaba en TOLS y en la clase de Marketing.

Las prácticas docentes del área de las TIC eran de nivel “principiante”, aún en las asignaturas específicas, ya que normalmente se enseñaba ofimática y era más bien un adiestramiento en prácticas rutinarias e instrumentales. Salvo el docente de “Hardware”, que deslizaba comentarios que les permitían a los jóvenes bucear un

poco más allá de los usos tradicionales. La preparación de las clases era tradicional, no mostraba ninguna innovación en lo relativo al uso de las TIC, es decir no se basaban ni en la teoría del “construccionismo” ni el “conectivismo”, explicadas en el Capítulo 2. Los recursos usados eran los habituales en el aula: en la clase de Informática se usaba PC y conexión a Internet y en las otras clases se utilizaba a lo sumo proyector con un PowerPoint. A excepción del profesor de Marketing que les hacía utilizar los teléfonos móviles para filmarse y luego observarse en su postura y lenguaje gestual. Las formas de evaluación, y las estrategias didácticas eran pertinentes a una capacitación laboral. En esta ECA los cursos no tenían la modalidad de pasantía laboral en la empresa, y no incluían ninguna novedad con respecto a la potencialidad de las TIC en ese aspecto.

En cuanto a los usos habituales que realizan de las TIC los alumnos, claramente se observó que, al inicio del curso, se concentraba en el uso de Facebook casi exclusivamente. Y además que el uso que le dan a la red social es únicamente para el ocio y la comunicación con sus pares, no para buscar trabajo o mejorar su situación socioeconómica. Al finalizar el curso, entonces, se observan notorios avances en cuanto al uso, ya que tienen abierta una casilla de correo electrónico formal para buscar trabajo, tienen un buen dominio de Word y Excel, saben ingresar a portales laborales, escribir un CV correctamente y hacer búsquedas básicas en la web.

Con respecto a los usos que hacen los docentes, son escasos. Los docentes en general manejan el mail, y parte del paquete Office. Hacen búsquedas básicas en la web y algunos usan Facebook. **Los docentes denotan poseer un nivel de competencia digital “principiante” y ese es uno de los nudos críticos que no permiten una enseñanza más avanzada de un uso potente de las TIC.** Es esperable que ellos no les enseñen a los jóvenes lo que ellos mismos desconocen y asimismo, en este caso, los jóvenes no les sirven de catalizadores para obligarlos a investigar más acerca de los potenciales de los usos de las TIC para el aprendizaje permanente. Esto se debe a que estos jóvenes carenciados, poseen un capital cultural muy bajo, por más que sean *nativos* digitales, solo saben usar redes sociales por inmersión en su cultura juvenil y desconocen todos los demás usos que tienen.

**No se puede decir que exista una “gestión de las TIC” en el centro,** si bien cada actor las usa para su trabajo (el Director general, la Coordinadora docente, la Secretaria), no hay una gestión holística de las TIC en la ECA. Esto es debido a que no se percibe la necesidad, si bien está claro que hay un técnico para reparar las máquinas, la conexión y actualizar las versiones de software. No hay un énfasis que denote interés en que los demás docentes (por fuera del de Informática y del

de Hardware) usen las TIC para sus clases de forma que se vuelvan transversales al *currículum*. La forma de trabajo de los docentes es bastante individual, salvo escasas instancias de encuentro entre ellos, por tanto no se apoyan entre sí, en relación a la TIC, no comparten estrategias didácticas innovadoras en base a las TIC, o nuevos usos, adecuados al mundo laboral actual. **Este constituye otro nudo crítico que traba el logro de un mayor nivel de *competencia digital* en los docentes y por consecuencia en los estudiantes.**

Analizando la práctica de las TIC y otros actores, se observa que el equipo de dirección hace un uso básico de las mismas, incluso muchas de las tareas administrativas se llevan a cabo en papel, como ser las fichas de ingreso y la lista de asistencia de los estudiantes. En lo atinente a las empresas, no pudo apreciarse en la investigación, ya que esa parte estaba muy desatendida en ese momento de crisis de la ECA.

Profundizando en las vinculaciones entre las prácticas educativas en lo atinente a las TIC y su incorporación como recurso transversal, la gestión del centro y el marco curricular que brinda el PROJOVEN, se puede inferir que la escasa integración de las TIC como recurso transversal es multicausal.

- La gestión del centro no muestra un liderazgo TIC que oriente y estimule a los docentes a integrar (no incorporar) el uso de las TIC con sentido pedagógico en sus prácticas de enseñanza.
- A su vez el bagaje de cultura digital del docente es muy limitado en general, y por tanto, por sí mismo no se le va a ocurrir todo el potencial educativo y de promoción social que tienen las TIC.
- Por otro lado, el marco del PROJOVEN le da suficiente autonomía a la ECA para que cree su propio *currículum* y no le exige que enseñe un nivel más alto de *competencia digital*, entendida en el sentido que se le da en esta tesis. El *currículum* lo arma la ECA en base a lo que entiende que es requerimiento de las empresas (aprender ofimática) y se genera una especie de “reduccionismo”, en cuanto a que no ven más allá de las demandas inmediatas de las empresas. Es decir, no se piensa en darle herramientas al participante, para seguir aprendiendo por sí mismo, cuando hoy los empleadores demandan justamente un gran dinamismo para aprender y adaptarse a los cambios.

#### **Otros hallazgos en este primer nivel de análisis:**

Ahora bien, habiendo recorrido uno a uno los objetivos específicos anteriores, relativos al caso, y habiendo dado respuesta a los mismos, vale agregar que durante el proceso de análisis de los datos se ensanchó la mirada, más allá de la

*competencia digital* y sus potenciales beneficios para el logro de la equidad, y se consideró que del punto de vista holístico de la Justicia Social, se podía mirar el caso **con una mirada más amplia**, estableciendo **cuatro niveles de logro** para estos jóvenes de contextos desfavorables que no han terminado la enseñanza secundaria, no sólo considerando su inserción laboral.

Estos cuatro niveles de logro propuestos serían:

- 1º. Que no deserten del curso y logren terminarlo
- 2º. Que aprendan efectivamente durante el curso y aumente su empleabilidad
- 3º. Que se inserten laboralmente o se reinseren en los estudios formales.
- 4º. Que alcancen un nivel de *competencia digital* lo suficientemente avanzado como para que a través de las TIC ellos, por sí mismos, puedan lograr su promoción social.

Si se evalúan los resultados de los cursos de esta ECA en base a esos cuatro niveles, se observa que:

**1º nivel de logro:** Ningún alumno desertó en estos dos cursos de la ECA seleccionada, todos terminaron correctamente los 3 meses de curso intensivo, superando así su historia previa de desafiliación a los estudios formales. **(1er nivel de logro: alcanzado)**

**2º nivel de logro:** De los Focus Groups se desprende que los jóvenes sienten que han aprendido mucho, y muchas cosas, que ni imaginaban importantes para su *empleabilidad*. Aprendieron el tipo de lenguaje necesario para entrar a trabajar, a escribir su CV, cómo vestirse, etc. Los docentes constatan que han aprendido lo correspondiente a sus asignaturas, a partir de evaluaciones durante el curso. Asimismo las entrevistas a los estudiantes y los Focus Groups, muestran que durante estos cursos su autoestima se ha elevado y que ahora se sienten mucho más capaces y confiados como para presentarse a una entrevista laboral. Estos hallazgos claramente evidencian que el curso del PROJOVEN a aumentado las *capacidades* de los jóvenes. **(2º nivel de logro: alcanzado).**

**3º nivel de logro:** Del seguimiento a egresados se obtuvo que a los 6 meses el 56% de los jóvenes se insertaron laboralmente o retomaron sus estudios formales. En cualquiera de ambos casos se puede deducir que **el curso PROJOVEN impactó en la confianza del joven y en su motivación**, ya que antes del curso no estudiaba ni trabajaba, mientras que ahora o estudia o trabaja. **Sin duda para este 56%, el programa PROJOVEN fue una intervención educativa generadora de igualdad de**

**capacidades, en la medida en que aumentó sus realizaciones. (3er nivel de logro: parcialmente alcanzado, porque hay un 44% que aún no lo logra)**

**4º nivel de logro:** La *competencia digital* de los jóvenes de ambos cursos de la ECA seleccionada al finalizar el curso, alcanza el nivel de ““principiante””: logran un uso rutinario de las TIC, manejan bien los programas de ofimática como Word y Excel y la búsqueda básica en Internet. Ese nivel ““principiante”” de uso de las TIC no los empodera como para saber, a través de las TIC, por ellos mismos, seguir aprendiendo a lo largo de sus vidas de modo que puedan seguir alcanzando nuevos *funcionamientos*, alcanzando un mayor *capacidad de agencia*, y así mejorando su situación social y económica. (**4º nivel de logro: no alcanzado**).

Sin ánimo de generalizar ya que es un estudio de caso, pero confrontando con el marco teórico seleccionado, se puede interpretar que los factores que facilitan estos logros se deben en gran parte a las **características y dinámicas del equipo directivo** en cuanto a que principalmente la Coordinadora docente, quién juega un rol muy importante en la ECA, practica un liderazgo distribuido, posee valores que claramente promueven la Justicia Social, que fomenta una educación para todos y todas, y que intenta denodadamente sostener un clima de centro inclusivo.

**Las características y dinámicas organizacionales** en este momento de gran incertidumbre de la ECA demuestran que no hay un clima organizativo favorable a la integración de las TIC en el *currículum*, ni al logro de la *competencia digital* en los estudiantes, aunque sí al compromiso con la Justicia Social. Tampoco se puede decir que exista en el centro una visión compartida de los beneficios de la inclusión de TIC en el aula, no obstante sí existe una visión compartida acerca de la Justicia Social. No se constata la búsqueda de la creación de una comunidad profesional de aprendizaje, que resultaría favorable a incluir innovaciones educativas en la ECA. Se observa un clima escolar inclusivo entre todos los actores adultos de la ECA, y en ese aspecto se advierte un claro consenso en la meta de lograr la inclusión social y laboral de los jóvenes.

Tal como se explicó antes, difícilmente este 4º nivel de logro se podría haber alcanzado, debido a que en este momento de crisis del centro, no se puede decir que las características y dinámicas del equipo directivo estén orientadas, fuertemente hacia lo pedagógico y al logro de la *competencia digital* de los estudiantes, ni a buscar la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el nivel de *competencia digital* de los docentes (y del equipo directivo) es de “principiante”, por tanto no se les ocurre que las TIC pueden tener más potencialidades para los jóvenes de lo que ellos les encuentran. Sobre todo, no son conscientes de la potencialidad de las TIC a la hora del



aprendizaje autónomo, y de poder aprender a lo largo de la vida para mejorar su empleabilidad. Esto desatiende lo sugerido en el marco teórico a partir de lo dicho por Martínez González (2004).

De este estudio de caso, emergen asimismo **otros hallazgos importantes:**

- **El programa PROJOVEN está muy bien diseñado y es robusto, y es lo que necesitan estos jóvenes para mejorar su empleabilidad, para poder insertarse laboralmente, porque resiste los embates de la fuerte crisis observada en esta ECA.** Es una institución que debido a los agudos problemas de gestión y financieros “es un barco que hace agua”, sin embargo la robustez del programa permite que los jóvenes reciban una buena capacitación laboral y reconstruyan su autoestima dañada, adquiriendo así *capacidades* sociolaborales.
- **Para que el programa tenga éxito, la Coordinadora docente y los profesores son pieza fundamental para llevar adelante el programa PROJOVEN.** Claramente en esta ECA están fuertemente orientados a la Justicia Social y son la llave del éxito del programa, que logra sobrevivir a las embestidas de la crisis económico-financiera y de liderazgo de la ECA. A pesar de todo eso, los jóvenes vivieron el curso como una experiencia muy buena: sienten que aprendieron conocimientos y habilidades útiles para mejorar su empleabilidad y aumentaron mucho la confianza en sí mismos, necesaria para conseguir un empleo o retornar al sistema educativo formal en el que antes fracasaron.
- **Las demoras en la aprobación de las licitaciones de INEFOP, y por tanto de la adjudicación de cursos a las ECA, genera incertidumbre laboral a los docentes y económica-financiera a la ECA.** Eso repercute negativamente en los actores adultos del programa e indirectamente en los jóvenes, ya que padecen la desorganización de horarios, derivada de que los docentes ya tuvieron que tomar horas de clase en otros centros educativos.
- Sin duda en esta ECA, la consecuencia mayor de la crisis que está atravesando, impacta en la etapa de los meses de inserción laboral, ya que una de las psicólogas, la más comprometida con el PROJOVEN, debe tomarse su licencia maternal y queda solo la otra psicóloga, que está trabajando lo mínimo. Se contrata una psicóloga suplente para colaborar en esa etapa pero no coordinan bien entre ambas y eso va en desmedro del imprescindible seguimiento personalizado del joven. De esta etapa, los jóvenes no se muestran ni conformes ni desconformes, si bien tampoco tenían muy claro que esperar de ella. Del punto de vista de lo establecido

por el programa, no parecen haberse realizado los contactos necesarios para el correcto seguimiento.

- Esto último, sumado a que la ECA en este momento no tiene un relacionamiento fluido con un número relevante de empresas, puede haber sido la causa del menor porcentaje de inserción laboral con respecto al histórico de ese centro de capacitación.
- Si bien los egresados declaran que lo que les resultó más útil de lo que aprendieron fue el uso de las TIC y en segundo lugar el Taller de Orientación Laboral y Social (TOLS), dado que los trabajos obtenidos por los jóvenes hasta el momento, no han tenido nada que ver con el uso de TIC (salvo el caso de una joven), **es el TOLS lo que les ha resultado más útil para su inserción laboral porque es lo que los ayuda a tener “actitud de trabajo”, considerada una *capacidad* fundamental para ello.**
- **Es dificultoso realizar el seguimiento de egresados a largo plazo, con jóvenes de este contexto.** En los primeros 6 meses, más o menos se logra contactarlos, pero más allá de medio año, ya se pierde contacto porque han cambiado de número de teléfono móvil y no responden a los mails. Eso ha sido confirmado por la investigación de Lasida (2011): *La Contribución de la Tecnología en la Preparación de Jóvenes Desfavorecidos para el Mundo de Trabajo: Reflexiones de Tres Proyectos en América Latina*, dónde se recomienda hacer el seguimiento por ejemplo por Facebook ya que ellos a la red social están siempre conectados.

#### **Hallazgos relativos a la etapa de acompañamiento a la inserción laboral**

En el grupo PR57, a los 3 meses de terminado el curso, todas las ex alumnas contactadas buscan trabajo por su cuenta, no hay acuerdo en si las llamaron o no para reuniones, una dice que 3 veces, otras 2 veces y otras dicen que nunca las llamaron.

La más clara fue una joven que dijo que, a los 3 meses de egresada, asistió dos veces a la ECA a una instancia de seguimiento laboral. Una vez fue a una charla que dio una especialista en Recursos Humanos, y en la segunda oportunidad hicieron repaso de Documentación Comercial (no es lo que está previsto por el programa).

En el grupo PR58, a los 3 meses de terminado el curso, todos los contactados buscan trabajo por su cuenta, no a través de la ECA y tampoco hay acuerdo en si los llamaron o no para reuniones en el centro.

En ambos grupos a los 6 meses, los que están sin trabajo siguen buscando por su cuenta. En esta ECA, el seguimiento laboral no parece haberse realizado con esmero y cuidado.

Es válido conjeturar, en base a la literatura citada en el Capítulo 4 que **demuestra la importancia de la etapa de seguimiento a la inserción laboral como pieza clave de estos programas**, que si esta fase se hubiera realizado adecuadamente y hubiera habido un relacionamiento fluido entre los jóvenes y las empresas mediado por la ECA, las consecuciones de inclusión laboral hubieran arrojado resultados superiores.

## **9.2. HALLAZGOS DE LA COMPARACIÓN DEL CASO CON LA GENERALIDAD DEL PROGRAMA PROJOVEN**

El penúltimo objetivo específico era **buscar las semejanzas y diferencias entre los rasgos de los cursos PROJOVEN de esa ECA y las características generales de la modalidad de formación del Programa PROJOVEN, con énfasis en la implementación del uso de las TIC.**

Vale aquí considerar que en la sección anterior se realizó la generalización sobre el caso y que a esto, algunos autores lo consideran como “generalizaciones menores”. No obstante, la investigación con enfoque de estudio de casos asimismo puede proporcionar “generalizaciones mayores”, debido a que al encontrarse una excepción o alguna regularidad con respecto a otros casos estudiados o con la teoría, puede modificar las ideas previas del lector; o bien, al contrario, aumentar la convicción en sus criterios (Simmons, 2011).

Para llegar a “generalizaciones mayores” en este estudio, se confrontó el caso con la información recogida para los otros catorce cursos de PROJOVEN, más los resultados generales del programa brindadas por cuatro informantes claves del programa y el informe de Resultados de la Encuesta de Seguimiento de Egresados de PROJOVEN realizado por INEFOP en 2009.

Teniendo en cuenta lo antedicho y a partir del segundo nivel de análisis realizado en la sección 7.2 se obtienen los siguientes hallazgos:

### **Hallazgo 2º nivel.1**

El programa PROJOVEN, hace 18 años que se viene implementando en Uruguay y sigue teniendo vigencia y siendo pertinente, para atender a un sector de jóvenes del país que no ha terminado la enseñanza media obligatoria con el objetivo de mejorar sus condiciones de empleabilidad. La información obtenida del caso, de otras entidades de capacitación y del programa en general, sirvió para evaluar las

realizaciones y las *capacidades* de los jóvenes que han estudiado en el programa. Considerando la empleabilidad como una *capacidad* clave para ampliar al grado de libertad conseguido por las personas, claramente en ese sentido, **el programa PROJOVEN es una propuesta orientada hacia la Justicia Social.**

#### **Hallazgo 2º nivel.2**

Si bien el programa está previsto para jóvenes de 18 a 29 años, en los cursos revisados (16 en total), la franja etaria que mayoritariamente se capacita está entre los 18 y 21 años. Queda claro que para generalizar este dato a todo el programa, habría que disponer de datos agregados para todos los cursos PROJOVEN de INEFOP, que de momento no se puede, ya que INEFOP no los tiene.

#### **Hallazgo 2º nivel.3**

El programa PROJOVEN, a lo largo de estos últimos años supo innovar brindando nuevas modalidades a partir de nuevas demandas de los jóvenes y de las empresas, por ejemplo: PROJOVEN Adolescentes, PROJOVEN a distancia, PROJOVEN con énfasis en TIC.

#### **Hallazgo 2º nivel.4**

Es el diseño del programa **en su conjunto** lo que le da su fortaleza, no puede pensarse que ninguno de sus componentes por separado es lo que lo hace ser exitoso.

#### **Hallazgo 2º nivel.5**

Las personas responsables del TOLS, que son quienes normalmente hacen las entrevistas de ingreso y el acompañamiento laboral, son piezas claves para el éxito del programa, porque de ellas en gran parte depende de

- que se llenen los cupos de los cursos (si tienen una actitud proactiva)
- que el acompañamiento al joven sea aprovechado por el destinatario
- mantener activo el vínculo con las empresas

Se puede inferir que en la ECA 1, al haber fallado este referente en su labor, la ECA tuvo un peor desempeño en captación de jóvenes y en inserciones laborales.

#### **Hallazgo 2º nivel.6**

Se confirma que las pasantías no remuneradas constituyen una muy buena estrategia de inserción laboral y de aprendizaje para el joven.

#### **Hallazgo 2º nivel.7**

El INEFOP, responsable central del programa PROJOVEN, denota actualmente serias dificultades para gestionar el programa y está atravesando por una crisis de

gestión interna, que aparentemente está conduciendo a una reestructura con el objetivo de solucionar esos problemas. A pesar de ello, se sigue invirtiendo y capacitando la misma cantidad de jóvenes desde 2009 hasta la fecha.

#### **Hallazgo 2º nivel.8**

Si bien no hay datos agregados de 2009 a la fecha, los referentes de INEFOP, sostienen que el porcentaje de inserción laboral se ha mantenido a lo largo de los años (aunque, hay que tener en cuenta que, por ejemplo, hace diez años, se pasó por momentos mucho más duros de la economía del país, y en ese momento era más difícil que los jóvenes se insertaran y, por tanto, en un momento favorable de la economía **cabría esperar un porcentaje de inserción laboral mayor**).

La inserción laboral es un agente fundamental de Justicia Social, en la medida que los jóvenes que transitan por el programa logran aumentar sus *capacidades*, entre otras, conseguir por primera vez un salario dentro del sector formal de trabajo. Desde la perspectiva de Sen (1999), percibir un ingreso no es que sea importante por sí mismo, sino en la medida en que permite a la persona elegir el tipo de vida que ella valora, y por tanto, aumentar o conseguir un ingreso, claramente aumenta el monto de libertad de los jóvenes.

#### **Hallazgo 2º nivel.9**

Los jóvenes capacitados se muestran extremadamente conformes con la capacitación recibida y también con el conjunto de ventajas que el programa les brinda (viáticos, apoyo a la inserción laboral, etc.). Esta etapa de la trayectoria educativa de los jóvenes mejora la autoestima y la motivación de los participantes. Este hallazgo en sí mismo demuestra que el PROJOVEN viabiliza en estos adolescentes alcanzar tres *realizaciones* vinculadas a algún tipo de progreso personal o laboral. En concreto estas realizaciones consisten en que el egresado pueda: a) sentirse más confiado porque ha recibido una capacitación en un centro que considera de calidad, b) alcanzar competencias que antes no tenía y valorarlas, y c) conseguir un empleo como resultado de la capacitación y la etapa de inclusión laboral.

#### **Hallazgo 2º nivel.10**

Eso demuestra que el programa PROJOVEN, es un programa robusto, que resiste los embates de la mala gestión. Su diseño es tan sólido y pertinente que los jóvenes capacitados en la ECA 1, están conformes y se han insertado laboralmente gracias al programa, que ha resistido una doble situación de caos de gestión: primeramente la de la propia ECA 1 y segundo, la de la coyuntura actual del INEFOP.

#### **Hallazgo 2º nivel.11**

El nivel de *competencia digital* logrado por los jóvenes que pasan por el programa llega al nivel de ““principiante””, aún para la mayoría de los que realizan la capacitación en la modalidad “PROJOVEN TIC”, ya que adquieren habilidades rutinarias e instrumentales para manejar softwares establecidos, que si bien son condición necesaria para acceder a un empleo, no les enseñan a usar las TIC, por ejemplo, para el trabajo colaborativo, para la resolución de problemas propios, de forma de fomentar el desarrollo de un ciudadano autónomo.

Eso es debido a que los diseñadores de los *curriculum* del programa PROJOVEN mantienen aún un enfoque formativo demasiado tecnocrático, y por ende, el nivel alcanzado por los jóvenes no es suficiente para que, luego de finalizar su paso por el programa puedan auto promover su integración social, por ejemplo, sabiendo ellos, por sí mismos, a través de las potencialidades de las TIC, procurar un mayor desarrollo colectivo y comunitario, generando redes que lo sostengan y que actúen en sustitución/compensación de su nulo o escaso capital social.

### **9.3. HALLAZGOS EN RELACIÓN A LAS INNOVACIONES CURRICULARES Y LA GESTIÓN DEL PROGRAMA PROJOVEN QUE PUEDEN HACER APORTES A LA EDUCACIÓN MEDIA URUGUAYA**

En este apartado se presentarán los hallazgos que dan respuesta al último objetivo específico, que se obtienen de las buenas prácticas encontradas de los cursos de PROJOVEN, combinadas con las buenas prácticas de los centros educativos considerados exitosos por los resultados de las pruebas PISA 2012, con miras de aportar a la discusión acerca de las mejoras necesarias en el sistema educativo formal en la educación media y media superior, para generar mayor equidad y evitar la desafiliación.

#### **Hallazgo 3º nivel.1.**

El vínculo personalizado y estimulante docente-alumno es vital para que los jóvenes en situación de vulnerabilidad social y riesgo de exclusión, se mantengan dentro del programa de formación y que no interrumpan su trayectoria educativa.

#### **Hallazgo 3º nivel.2.**

Ofrecer recursos de calidad a los estudiantes vulnerables facilita el aprendizaje y los protege de la posible deserción. Eso implica distribuir desigualmente los recursos en los centros educativos, dotando de los mejores recursos tanto humanos como materiales a las escuelas que atienden adolescentes carenciados.

#### **Hallazgo 3º nivel.3.**

La autonomía de los centros educativos es condición necesaria para que se faciliten los aprendizajes de los jóvenes de contextos carenciados, en la medida que es lo que brinda a la escuela el margen de maniobra necesario para diseñar un *currículum* y elegir las didácticas más pertinentes en base a las necesidades de los jóvenes destinatarios del proceso de formación y su posterior inserción laboral.

**Hallazgo 3º nivel.4.**

Para estos jóvenes que no aspiran a la educación terciaria, porque no se pueden sostener en ella y tienen urgencia de insertarse en el mundo laboral desde temprana edad, una formación con mayor énfasis en lo laboral que en lo académico resulta una ventaja frente a lo que ofrece actualmente la educación formal.

**Hallazgo 3º nivel.5.**

El perfil de los docentes es un factor muy relevante a la hora de facilitar los aprendizajes en una población de jóvenes vulnerables, por tanto la formación docente debe poner el énfasis no solo en lo disciplinar y lo didáctico, sino en brindar a los docentes (o futuros docentes) una sólida formación orientada a la Justicia Social. Eso implica docentes que sepan, entre otras cosas, por un lado cuidar el buen vínculo con el estudiante y por otro, que sepan enseñar para que los jóvenes se vuelvan progresivamente cada vez más autónomos. Si esto no se logra, estos adolescentes saldrán con sus *capacidades* disminuidas o limitadas y obtendrán un menor grado de libertad como consecuencia de su tránsito educativo.

**Hallazgo 3º nivel.6.**

Las pasantías laborales resultan una modalidad de enseñanza muy eficaz a la hora de potenciar y consolidar los aprendizajes, sobre todo para este sector de adolescentes que carecen, en su medio familiar y social, de referentes laborales. Asimismo, esta modalidad redobla su efecto en cuanto que obliga al docente a “aterrizar” lo que enseña para que lo puedan aplicar en la pasantía, con lo que facilita y viabiliza más aún el proceso de aprendizaje del joven, en la medida en que lo puede asociar más con su vida real.

**Hallazgo 3º nivel.7.**

Los jóvenes bien formados en TIC tendrían mejores posibilidades de entrar al sector de trabajo formal porque las empresas demandan mayoritariamente un fluido manejo de herramientas digitales sobre todo, inicialmente, a nivel instrumental. Pero si se aspira a que el joven tenga más autonomía para elegir varios posibles caminos para su vida futura, es necesario que su competencia

digital le permita aprender por sí mismo en forma continua. Por consiguiente, una sólida capacitación en el uso de las TIC es un factor de inclusión laboral y una vía de promoción social.

## 9.4. SÍNTESIS DE TODOS LOS HALLAZGOS

En este apartado se sintetizarán los hallazgos, mostrando su relación con cada uno de los objetivos específicos.

Dando respuesta al **1º objetivo específico**, el nivel de logro de la competencia digital adquirido por los jóvenes en estos cursos es básico y por tanto, en sí mismo, no resulta un agente de promoción social. Eso se debe a que en el centro no se observa una integración genuina de las TIC de forma transversal al *currículum*. A su vez, el nivel inicial de competencia digital que poseen los jóvenes es muy bajo, por consiguiente sólo podrán superar ese nivel por medio de la educación.

Atendiendo al **2º objetivo específico**, los jóvenes gracias a estos cursos acrecientan sus habilidades TIC, pero de todas formas al finalizarlos consiguen alcanzar un nivel de ““principiante”” de competencia digital, lo que no los habilita por sí mismos a seguir auto aprendiendo con las TIC para poder promoverse socialmente.

Con relación al **3º objetivo específico** que refería a los factores críticos vinculados al logro de la competencia digital, se halló que el nivel obtenido no dependía de la dotación de TIC, ya que era adecuada, sino que los nudos críticos resultaban ser que el nivel de competencia digital que poseían tanto la gestión del centro como los docentes era de ““principiante”” y por tanto sus prácticas no sobrepasaban ese umbral. Asimismo dichos actores no percibían una necesidad de trabajar con más profundidad esa área, a pesar de que INEFOP les brinda la libertad para armar su propio *currículum*. Esto impide que el joven salga equipado para continuar aprendiendo autónomamente, una vez terminada la instancia del curso.

Los otros hallazgos del nivel 1 de análisis, se pueden escalar en base a cuatro grados de consecución:

- I. Que no deserten del curso y logren terminarlo: **alcanzado**
- II. Que aprendan efectivamente durante el curso y aumente su empleabilidad: **alcanzado**
- III. Que se inserten laboralmente o se reinseren en los estudios formales: **parcialmente alcanzado**



- IV. Que alcancen un nivel de *competencia digital* lo suficientemente avanzado como para que a través de las TIC ellos, por sí mismos, puedan lograr su promoción social: **no alcanzado**

Los factores facilitadores más importantes para esta consecución, resultan ser el rol desempeñado por la Coordinadora docente y las características y dinámicas organizacionales fuertemente orientadas hacia la inclusión social y laboral de los jóvenes. El 4º nivel no se alcanza por lo ya explicado con relación al 3º objetivo específico.

También a partir del estudio de caso emergieron varios hallazgos importantes como ser que

- el programa PROJOVEN está muy bien planeado y es sólido, y es lo que precisan estos jóvenes para aumentar su empleabilidad, porque resiste los ataques de la intensa crisis observada en esta ECA
- para que el programa logre buenos resultados, la Coordinadora docente y los docentes son actores clave
- los atrasos en la aprobación de las licitaciones de INEFOP, y por ende de la asignación de cursos a las ECA, produce incertidumbre laboral a los profesores y económica-financiera a la ECA
- en esta ECA, la consecuencia mayor de la crisis que está atravesando, impacta en la etapa de los meses de inserción laboral y el porcentaje de jóvenes empleados, debido a la disconformidad de las psicólogas con la ECA y asimismo su descuido en mantener la relación fluida con las empresas contratantes
- el Taller de Orientación Laboral y Social (TOLS), lo que les ha resultado más útil para su inserción laboral ya es lo que los orienta a tener “actitud de trabajo”, considerada una *capacidad* fundamental para ello
- el seguimiento de egresados a largo plazo, con jóvenes de este contexto resulta dificultoso
- la etapa de seguimiento a la inserción laboral resulta una pieza clave de estos programas para que los participantes consigan emplearse

El 4º **objetivo específico** apuntaba a buscar las semejanzas y diferencias entre los rasgos de los cursos PROJOVEN de esa ECA y las características generales de la modalidad de formación del Programa PROJOVEN, con énfasis en la implementación del uso de las TIC, y para ello se comparó el caso con la información obtenida para otros catorce cursos de PROJOVEN, además de los resultados generales del programa manifestadas por cuatro informantes claves

del programa, conjuntamente con el informe de Resultados de la Encuesta de Seguimiento de Egresados de PROJOVEN realizado por INEFOP en 2009. De esto se puede inferir que:

- el programa PROJOVEN es una propuesta orientada hacia la Justicia Social
- la franja etaria que mayoritariamente se capacita está entre los 18 y 21 años
- PROJOVEN, en los últimos años realizó innovaciones ofreciendo nuevas modalidades a partir de demandas de los jóvenes y de las empresas
- lo que le da su fortaleza al PROJOVEN es el diseño del programa **en su conjunto**
- las personas encargadas del TOLS son fundamentales para el éxito del programa
- las pasantías no remuneradas son una eficaz estrategia de inserción laboral y de aprendizaje
- el INEFOP, responsable del PROJOVEN, muestra en la actualidad severas dificultades para gestionar el programa y está transitando por una crisis de gestión interna
- los informantes sostienen que el porcentaje de inserción laboral se ha mantenido a lo largo de los años, a pesar de que no se han sistematizado y agregado datos desde 2009, y los jóvenes que transitan por el programa logran aumentar sus *capacidades*, entre otras, conseguir por primera vez un salario dentro del sector formal de trabajo
- los jóvenes capacitados se muestran muy conformes con la capacitación recibida y también con el agregado de ventajas que el programa les otorga
- PROJOVEN resulta un programa robusto, que resiste la crisis derivada de la mala gestión
- el nivel de *competencia digital* alcanzado por los jóvenes que transitan por el programa llega al nivel de ““principiante””, aún para la mayoría de los que realizan el aprendizaje en la modalidad “PROJOVEN TIC”, debido a que adquieren habilidades rutinarias e instrumentales
- eso se debe a que los diseñadores de los *curriculum* del programa PROJOVEN mantienen aún un enfoque formativo demasiado tecnocrático

El 5º y último objetivo específico aspiraba a comprender y valorar los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN podrían hacer

al rediseño de la educación media uruguaya, enfocado especialmente a la generación de equidad. En esta caso se combinaron los resultados de las buenas prácticas halladas en el PROJOVEN, combinadas con las buenas prácticas de los centros educativos reconocidos como exitosos por los resultados de las pruebas PISA 2012, buscando aportar al debate referido a las mejoras necesarias en el sistema educativo formal en la educación media y media superior, en pos de producir mayor equidad y impedir la desafiliación. Los hallazgos se pueden resumir de esta forma:

- se requiere un vínculo personalizado y estimulante docente-alumno para que los jóvenes vulnerables, se mantengan dentro del sistema educativo
- en los centros educativos los recursos deben distribuirse desigualmente, dotando de los mejores recursos tanto humanos como materiales a las escuelas que atienden adolescentes carenciados para facilitar los aprendizajes y protegerlos de la posible desafiliación
- las escuelas deben disponer de suficiente autonomía como para poder diseñar su propio *currículum* y elegir las didácticas más pertinentes en base a los requerimientos de los destinatarios del proceso de formación y su posterior inserción laboral
- para jóvenes que necesitan con urgencia insertarse en el mundo del trabajo, una formación con mayor énfasis en lo laboral que en lo académico resulta una ventaja
- la formación docente debe poner el énfasis no solo en lo disciplinar y lo didáctico, sino en brindar a los docentes (o futuros docentes) una sólida formación orientada a la Justicia Social ya que el perfil de los docentes que trabajan en contextos vulnerables es clave para ampliar las *capacidades* de estos estudiantes
- para estudiantes que carecen de referentes laborales, las pasantías laborales resultan una variedad de enseñanza muy eficiente a la hora de potenciar y reforzar los aprendizajes
- una robusta capacitación en el uso de las TIC es un factor de inclusión laboral y un medio de promoción social



## Capítulo 10 . CONCLUSIONES

---

A continuación, una vez analizados los hallazgos, en este último capítulo, además de sintetizar brevemente el enfoque de la investigación realizada, se presentan las conclusiones de este estudio vinculándolas a las preguntas de investigación anteriormente formuladas como punto de partida. La estructura seguida responde al orden planteado de las interrogantes iniciales.

Además se sugieren futuras líneas de investigación que, en la mayor parte de los casos, están enlazadas y surgen de algunas limitaciones presentes en la tesis. Asimismo, un fragmento significativo de este capítulo está dedicado a los aportes que el programa PROJOVEN puede hacer a la educación media uruguaya. Culmina el estudio con una reflexión final de la investigadora.

## 10.1. INFLUENCIA DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LAS *CAPACIDADES HUMANAS*

El *enfoque de las capacidades* de Amartya Sen pone las *capacidades* humanas en el escenario central de las discusiones acerca de la justicia, la igualdad, el desarrollo y la calidad de vida. Objetiva el mero suministro de recursos y pone de relieve la importancia de la acción humana y la libertad: **la agencia del ser humano**.

Este enfoque ya hace años que viene contribuyendo abundantemente en diferentes ámbitos de aplicación, como la economía y los estudios del desarrollo humano. Más recientemente, los académicos empezaron a sondear su relevancia y pertinencia en el campo de la educación, pero más nueva aún es la aplicación de esta perspectiva al ámbito de las nuevas tecnologías, que sin duda pueden ser factores críticos en la expansión de las *capacidades* humanas.

Cabe preguntarse ¿cómo influyen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las *capacidades* humanas?, ¿se debe poner el foco en las tecnologías en sí mismas como recursos, o en lo que las personas pueden hacer con ellas para aumentar su bienestar? En las políticas educativas de dotación y aplicación de TIC en los centros educativos, que están en la agenda de la mayoría de los países de América Latina, ¿qué diferencias se pueden producir al observarlas bajo los lentes del *enfoque de las capacidades*? ¿Cómo podemos mejorar el diseño del *currículum* de la educación formal y no formal, en relación a las TIC, desde la perspectiva del *enfoque de las capacidades*?

Asimismo, es relevante explicitar que esta investigación coincide con la perspectiva de Terzi (2007), que sostiene que hay ciertas *capacidades* que deben ser educadas. Dichas *capacidades* serían todas aquellas que deberían enseñarse ya sea desde la educación formal o no formal. Se consideran fundamentales, por estar caracterizadas por dos propiedades, a saber:

- 1) si una persona carece de la oportunidad que brinda esa *capacidad*, su vida necesariamente va a resultar dañada o al menos le va engendrar desventajas al individuo.
- 2) debido a que estas *capacidades* deben enseñarse, son tan fundantes, que desempeñan un papel crucial en el desarrollo de otras nuevas *capacidades* en el presente, así como *capacidades* futuras.

Es por ello que pueden considerarse básicas, ya que son el cimiento sobre el que se apoyan *capacidades* necesarias para el bienestar, que resultan así conducentes a una vida buena.

En esta tesis se intentó hacer un aporte sobre este tema emergente de la era digital, acerca de las implicaciones de este enfoque, aplicado al campo educativo y en particular en un programa de capacitación laboral para jóvenes desfavorecidos que no han podido finalizar la educación formal obligatoria y por tanto están en riesgo de exclusión social.

## 10.2. ALGUNAS IDEAS CONCLUSIVAS

Analizados y discutidos los resultados, en esta sección, avanzando más en el proceso de reflexión, se buscarán tendencias que surjan a partir de los hallazgos anteriores.

Por tanto, a continuación se presentan las conclusiones que se derivan de este estudio, relacionándolas con las preguntas de investigación iniciales, dando cuenta así de que se ha podido dar respuesta al problema de partida de este trabajo.

**1) ¿Qué factores posibilitan u obstaculizan que ciertos cursos (con énfasis en TIC) del programa PROJOVEN de INEFOP obtengan buenos resultados en el logro de la *competencia digital* con estudiantes de nivel socioeconómico bajo, que no terminaron la educación media uruguaya?**

Para responder esa pregunta primero debió evaluarse el resultado en la adquisición de la *competencia digital* por parte de los jóvenes participantes.

En el caso investigado, durante la etapa de curso, la enseñanza de las TIC se realiza fundamentalmente de forma específica y no transversal al *currículum* y asimismo no se observa integración auténtica de las TIC en el aula. Las didácticas empleadas resultan tradicionales (mayoritariamente conductistas, ni “construccionistas”, ni “conectivistas”), enseñándose mayoritariamente el aspecto instrumental de las TIC, o sea rutinas de ofimática, originando un muy buen adiestramiento en los jóvenes, por ejemplo para el empleo de Word y Excel. Empero, eso no lo faculta a los estudiantes a usar las TIC de manera creativa, trasladando conocimientos medulares a situaciones inéditas, ni para que puedan seguir aprendiendo por sus propios medios. Esto implica que si bien han incrementado visiblemente sus habilidades TIC, luego de finalizado el curso logran un nivel ““principiante”” de *competencia digital*, de acuerdo al modelo utilizado de Ala-Mutka (2011).

Además, el uso de las TIC por parte de los egresados de los cursos, en la etapa de inserción laboral, que es lo que interesa para favorecer su inclusión laboral y social,

se constata igualmente como muy básico: al finalizar el curso no han generado, por medio de las TIC, un entramado social de sostén a la inserción laboral con sus compañeros de curso, ni con los profesores o la Coordinadora docente, ni tampoco denotan saber cómo emplearlas para continuar aprendiendo de manera autónoma. Esto no llama la atención en base a lo observado en la etapa de curso, ya que en este estudio, desde el inicio se sostiene que solo a través de la intervención educativa, estos jóvenes vulnerables pueden adquirir esa *capacidad* de ser *competente digital*.

Ese nivel de ““principiante”” que obtienen gracias al programa PROJOVEN, es sin duda el primer paso, indispensable ciertamente, pero que no habilita a que el joven se empodere de las potencialidades implícitas en las TIC para engendrar personalmente nuevos *funcionamientos*, disminuyendo por sí mismo, en base al uso de las nuevas tecnologías, la desigualdad de *capacidades*.

En otras palabras, los jóvenes **gracias al programa, logran un adiestramiento básico, imprescindible para acceder a cualquier trabajo formal, logrando cierto nivel de inclusión digital, pero que no es suficiente, *per se*, para generar la auto promoción social.** Aunque, cabe aclarar aquí que una limitación de este estudio, es que no permite seguir a largo plazo las trayectorias de estos jóvenes para asegurar o negar que sus *capacidades* pudieran o no, seguir incrementándose posteriormente.

**Los factores críticos que obstaculizan un logro mayor en la adquisición de la *competencia digital* durante la etapa de curso de los jóvenes son varios:**

- 1) en la ECA investigada, debido a la fuerte crisis interna que están atravesando, los factores organizacionales mayoritariamente dificultan que se consiga, ya que no hay instancias de coordinación entre los actores, etc.
- 2) el liderazgo de los directores, si bien se presenta en general con valores orientados hacia la Justicia Social, no tiene una clara disposición hacia lo pedagógico en el sentido de orientar a todos los actores hacia la consecución de la *competencia digital*. Claramente, esto no está dentro de sus prioridades.
- 3) los docentes, si bien coinciden en su discurso acerca de las bondades del dominio de las TIC para la promoción social, no tienen precisas las razones, interpretándose esto como más bien un “deber ser” del profesor que como creencias docentes genuinas.



- 4) el nivel de *competencia digital* de los propios docentes llega solo al nivel de usuario ““principiante””, por tanto difícilmente puedan enseñarles un nivel más elevado que el que ellos mismos poseen.
- 5) el temario de las asignaturas impartidas, especifica que se deben enseñar rutinas operativas, necesarias pero no suficientes. El *currículum* mantiene un enfoque tecnocrático, pero no social de las TIC.

En todas las otras ECA, de las que se obtuvo mayoritariamente información documental, se observó lo mismo en los *currículum*, por lo que se infiere que también en ellas, las TIC se enseñan con un enfoque utilitarista, concentrado exclusivamente en desarrollar más bien destrezas rutinarias, mecánicas o instrumentales, o sea, más bien de adiestramiento, necesarias pero no suficientes, para formar jóvenes autónomos y críticos, capaces de transformarse a sí mismos y a través de ellos, a su entorno próximo.

En base a lo investigado, los factores 4 y 5 se consideran los más importantes nudos críticos para el logro de un nivel de *competencia digital* superior en los jóvenes. Por tanto el INEFOP debería realizar acciones de formación continua para los docentes de las ECA y los coordinadores docentes, para que pudieran aumentar su *competencia digital* y asimismo, colaborar con los profesores a la hora de reformular el *currículum* de los cursos basados en TIC, para que adopten un perfil más social y no tan exclusivamente tecnológico.

La segunda pregunta de investigación decía:

**En caso de obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿dicha *competencia* es un factor que facilita la inserción laboral de estos jóvenes?**

Esta interrogante resulta compleja de responder. A partir del estudio teórico, se puede afirmar que mucho se habla de tecnologías para el desarrollo, pero en escasas intervenciones se evalúa si realmente esas tecnologías generan bienestar o, si para generar bienestar, primero deben generar *agencia*. A veces la intención de quien provee las tecnologías, los artefactos TIC, y el uso final de que de ellas hace el usuario difieren, resultando esa intervención en una acción más bien paternalista que una genuina generación de aumento de la *libertad de agencia* de los usuarios. Varias investigaciones (Hoven y Rooksby, 2008, Ratan y Bailur, 2007, Rubagiza, Were, y Sutherland, 2011, Sánchez-Antolín, Ramos y Blanco-García, 2014, Winocur y Sánchez Vilela, 2012, Zheng y Stahl, 2011), demuestran que en general, los usuarios de bajos recursos, dotados de nuevas tecnologías, mayoritariamente las usan para el entretenimiento, mientras que lograr un impacto en aplicaciones que mejoren su bienestar es difícil de conseguir, debido a

que están ausentes los *factores de conversión* necesarios para que puedan visualizar una utilidad concreta para mejorar sus vidas más allá de lo que brinda el entretenimiento. En este trabajo se propuso que para aumentar el bienestar de las personas vulnerables es necesaria una **mediación educativa** que habilite los *factores de conversión* necesarios para volver tangible las ventajas del uso crítico de las TIC para mejorar su calidad de vida, y entre otras, la de conseguir un trabajo formal.

En suma, se concluye (alineándose con el planteo filosófico de Terzi, 2007) que es imprescindible que la *competencia digital* se enseñe, de lo contrario, los jóvenes de bajo capital sociocultural no tienen como adquirirla, y, las tecnologías, según como se usen, pueden tanto aumentar como disminuir la libertad de las personas. Desde el enfoque de las *capacidades* de Sen, la educación debería ampliar la libertad que las personas para poder vivir la vida que consideran valiosa (Sen, 1999). Por lo tanto, si los usos de las tecnologías pueden actuar como agentes a favor o en contra de la consecución de la libertad, para el logro de una sociedad más equitativa, **es necesaria una educación justa, que forme a los jóvenes en la competencia digital, reduciendo así la desigualdad de origen de los estudiantes.**

Igualmente, tal como se vio en la respuesta a la pregunta anterior, se demuestra que el nivel de *competencia digital* alcanzado por estos jóvenes investigados, llega al nivel de ““principiante”” de acuerdo a lo especificado en esta tesis dentro del modelo de Ala-Mutka (2011). Al adquirirse solo el nivel ““principiante”” de *competencia digital* en todos los cursos, tanto en el caso estudiado (ECA 1), como en los otros cursos en base a la información directamente recogida en la ECA 2 y la ECA 3, o en base a información secundaria proporcionada por INEFOP de los restantes 14 cursos, no puede considerarse que se hayan obtenido “buenos resultados” en la *competencia digital* (en base al modelo utilizado), de forma que no podría responderse esta interrogante.

En fin, si bien se sigue proponiendo a la *competencia digital* como una *capacidad* apta para expandir otras *capacidades* más complejas de la persona, en este estudio, eso no se pudo verificar, debido a que el nivel de *competencia digital* no llega al umbral necesario para provocar esa expansión.

Esta conclusión seguramente no estará exenta de debate, ya que desde los diseñadores de los cursos con énfasis en TIC, existe un evidente convencimiento que de que el adiestramiento recibido por los jóvenes les brinda efectivamente un buen nivel de habilidades digitales. La pregunta a hacerles a los responsables de los programas formativos, es si no han caído, sin querer, en una suerte de “reduccionismo”, poniendo más el foco en lo que piden las empresas como

requisito para emplear a los jóvenes, que en una formación en competencias que genere genuinas *capacidades* que expandan la libertad de agencia de los jóvenes.

De todas formas, con respecto a este tema, se espera haber realizado un legítimo aporte, ya que mucho se ha escrito acerca de que resulta difícil volver operativo el *enfoque de las capacidades* debido a que Sen no brinda un índice de *funcionamientos* y, con este trabajo, se cree haber contribuido a organizar en orden de complejidad creciente, actividades relativas a lo que las personas pueden hacer hoy con las TIC, que representan *realizaciones o funcionamientos* de menor a mayor complejidad. Con estos *funcionamientos* se pueden armar conjuntos, para medir el nivel de *capacidad* que le otorga a la persona, teniendo en cuenta el grado de libertad de elegir las opciones valiosas que le aporta.

Esto último se evalúa en función de la *capacidad* que adquiere una persona a través de las TIC, de resolver problemas diversos, más o menos complejos de su vida. Y se considera una contribución relevante, en tanto vivimos en un mundo mediado por las nuevas tecnologías, y en una época cambiante, en la que resulta más útil el aprendizaje permanente y, para ello, la expansión de las *capacidades* de las personas debiera ser continua.

La tercer pregunta de investigación se formulaba así:

**3) En caso de no obtenerse buenos resultados en el logro de la *competencia digital*, ¿se obtienen igualmente buenos resultados en el logro de la inserción laboral de estudiantes de nivel socioeconómico bajo, que no terminaron la educación media uruguaya? En caso afirmativo ¿qué factores posibilitan u obstaculizan que ciertos cursos (con énfasis en TIC) del programa PROJOVEN de INEFOP logren lo anterior?**

La respuesta a la primera parte de la cuestión es claramente afirmativa. Los hallazgos muestran que estas experiencias educativas de capacitación laboral que provienen del sector de la educación no formal, concretamente, del programa PROJOVEN, configuran una genuina contribución para los jóvenes desfavorecidos que transitan a través de ellas. El presente estudio, basándose en el enfoque de Amartya Sen, concluye que el programa PROJOVEN representa una oferta válida para aprender y capacitarse laboralmente para jóvenes desfavorecidos en riesgo de exclusión social, ya que no han terminado la enseñanza secundaria obligatoria. Este programa reveló que es capaz de mejorar las condiciones personales y laborales de los jóvenes que egresan en un contexto de grandes desventajas económicas, sociales, culturales y educativas. Brindar un curso intensivo con un enfoque claro hacia la inserción laboral, más una fase de soporte a la misma, es una propuesta que ha logrado reducir la desigualdad de *capacidades* en el Uruguay.

La investigación demuestra con nitidez que gran parte de los jóvenes que han egresado del programa PROJOVEN, han alcanzado a construir las *capacidades* necesarias para acceder a un empleo en el mercado formal de trabajo, rompiendo así con la barrera de segregación social a la que estarían sometidos por su origen de “la cuna”, que es una de las realidades más duras de la actual injusticia social en el Uruguay. Estos jóvenes no tendrían ninguna posibilidad de entrar si no es por medio del PROJOVEN, es decir, que gracias a dicha intervención educativa modifican su destino y consiguen un trabajo remunerado y con protección de la seguridad social. Este primer logro es posibilitador de la consecución de mayores y más complejas *capacidades* que pueden ir adquiriendo estos jóvenes a lo largo de su trayectoria laboral. Muchos de ellos declaran querer retomar los estudios formales, lo que demuestra la motivación que generó su paso por el programa. En ese caso, queda demostrado que el PROJOVEN aumentó la *libertad de agencia* de los jóvenes en la medida que eligen sus propios caminos para llegar a mayores estadios de bienestar.

Con respecto a la segunda parte de la pregunta de investigación, pude concluirse que el factor fundamental que posibilita aumentar la *capacidad* de empleabilidad de los jóvenes, es el diseño del programa **en su conjunto**. Lo que le da su eficacia, es el propio diseño del programa con todas sus partes constitutivas, y no puede afirmarse que ninguno de sus componentes por separado sea el que lo hace ser exitoso.

Empero, sin duda, de todos los constituyentes del programa, el Taller de Orientación Laboral y Social (TOLS) es un pilar fundamental, y por ello, los adultos responsables del TOLS, que son quienes normalmente hacen las entrevistas de ingreso, llevan adelante el taller y realizan el acompañamiento laboral, son profesionales claves para el éxito del programa.

A la luz de las diferencias encontradas en el porcentaje de inserción laboral, entre la ECA 1 cuya crisis afectó principalmente a la etapa de seguimiento a la inserción laboral, con respecto a las demás ECA investigadas, se infiere que el componente de acompañamiento a la inmersión en el mundo del trabajo, es también un componente esencial para que puedan ingresar a un empleo formal, tal como lo afirman también varias investigaciones (Jacinto, 2008; Jacinto y Lasida, 2009; Lasida, 2004; Naranjo, 2002).

Asimismo, se confirma lo que la literatura sostiene (Lasida, 2004, 2011; Lasida y Jacinto, 2011), acerca de que las pasantías no remuneradas configuran una eficaz estrategia de inserción laboral y de aprendizaje para el joven.

A pesar de algunas mejoras que el INEFOP ha realizado en estos últimos años al programa, como ser que ha brindado nuevas modalidades a partir de nuevas

demandas de los jóvenes y de las empresas, se evidencia que el INEFOP está viviendo en este momento una crisis de reformulación de su estructura, que resulta burocrática y con dificultades de gestión. Por ejemplo, habiendo aumentado en el Uruguay, notoriamente, el índice de empleo formal, se ha incrementado la recaudación del INEFOP (que se sustenta a partir de un impuesto obligatorio a todos los trabajadores formales, el Fondo de Reversión Laboral-FRL<sup>31</sup>) y sin embargo no ha aumentado la cobertura de jóvenes capacitados, permaneciendo desde hace años en un entorno de los 2.000 jóvenes anuales.

Los resultados obtenidos de inserción laboral en los cursos investigados, que si bien podrían ser mejores, no dejan de ser buenos, confrontados a la doble crisis coyuntural observada en este estudio (por un lado de la ECA 1 investigada y por otro, del órgano rector, el INEFOP), no hace más que confirmar que **el programa PROJOVEN, es un programa robusto y resiliente**, porque resiste los embates de una mala gestión.

La última pregunta de investigación refería a:

**4) Las innovaciones, aprendizajes y logros del programa de PROJOVEN de INEFOP ¿son relevantes para reformar el diseño curricular de la educación media, especialmente para mejorar la implementación del Plan CEIBAL, enfrentando los desafíos que tiene planteados en cuanto al logro de equidad?**

La respuesta a esta pregunta es afirmativa. Partiendo de la base que en este trabajo se argumenta que un marco de Justicia Social apoyado en el *enfoque de las capacidades*, constituye un punto de partida útil para la re-conceptualización de la calidad de la educación, y que puede proporcionar una alternativa lógica al énfasis de las políticas educativas que tradicionalmente se apoyan en el capital humano y en la igualdad de oportunidades, entonces, a partir de esta investigación, se visualizan aspectos a tener en cuenta para poder crear propuestas educativas más adecuadas para los jóvenes de contextos desfavorecidos.

En particular, de la respuesta a esta interrogante surgen líneas de acción recomendadas para el sistema educativo formal, especialmente en lo atinente a educación media y media superior, que se desarrollan en profundidad en la sección siguiente (Sección 10.3).

---

<sup>31</sup> A partir de la Ley 18.406.

### **10.3. APLICACIONES: APORTES QUE EL PROGRAMA PROJOVEN PUEDE HACER A LA EDUCACIÓN MEDIA URUGUAYA**

El último objetivo específico era, en base a todo lo anterior, interpretar los aportes que las innovaciones curriculares y la gestión del Programa PROJOVEN pueden hacer al rediseño de la educación media uruguaya, enfocado especialmente a la generación de equidad.

#### **10.3.1. Introducción**

Este estudio se fundó en la concepción de Sen de las *capacidades* y sus implicancias para la Justicia Social dentro y a través de la educación.

La investigadora, al igual que Filgueira, Pasturino, Opertti y Vilaró (2014), considera que las transformaciones de estructura y de organización son requisito ineludible para adaptar la educación formal al momento en que está inserto el Uruguay y sus ciudadanos, en la perspectiva de mirar al sistema educativo como un facilitador/habilitador de oportunidades de aprender, para toda su gente.

Particularmente, se entiende necesario que el Uruguay lleve adelante cambios en la estructura del sistema educativo, mínima y urgentemente en la enseñanza secundaria para conseguir el objetivo de brindar una educación para todos y todas de calidad.

En 2015 comienza a gobernar por tercer periodo consecutivo, el sector de la izquierda del país y por tanto es un buen momento para concretar reformas que se han debatido largamente, ya que cambian las autoridades del gobierno y de la educación.

Por todo ello, en esta parte de la tesis se intentará hacer aportes a la necesaria revisión y al imperativo rediseño de los planes de educación de enseñanza media a partir de las fortalezas encontradas en la modalidad PROJOVEN.

Se combinarán los hallazgos acerca de las fortalezas encontradas del PROJOVEN con el análisis de información secundaria relativa a la situación actual de la enseñanza media en Uruguay, no apuntando a propuestas “alternativas” como las ya existentes, sino a una reforma estructural del sistema educativo del país, con la intención de que se vuelva más justo, garantizando la posibilidad de aprendizaje de calidad para todos los adolescentes del Uruguay. Y a su vez, que el pasaje por la totalidad del sistema no solo acredite, sino que los aprendizajes logrados sean pertinentes y habilitantes para conseguir un trabajo digno.

De estas lecciones aprendidas tanto de los cursos de PROJOVEN como de lo que la literatura muestra que surge del análisis de los resultados de las pruebas PISA

2012, acerca de los centros educativos considerados exitosos, resultan algunas sugerencias y recomendaciones para modificar la estructura del sistema educativo formal en la educación media y media superior, para generar mayor equidad y evitar la desafiliación.

### **10.3.2. Sugerencias y recomendaciones para modificar la estructura del sistema educativo formal en la educación media y media superior**

Antes de pasar al desarrollo de esta parte del estudio, vale aclarar que esta sección se finalizó de redactar el día 8 de diciembre de 2014. Dos días después fueron publicados los resultados de dos años de investigación acerca del sistema educativo formal uruguayo, por parte del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), de reciente creación en 2012. El INEED presentó su primer informe titulado “Informe sobre el estado de la educación del Uruguay”, (INEED, diciembre de 2014) elaborado en base a muchas investigaciones llevadas adelante por variados investigadores. Ese informe de reciente aparición tiene un gran valor para conocer el estado actual de situación de la educación uruguaya y las recomendaciones para mejorarla. Es grato decir que de las diez recomendaciones que surgieron de esta tesis, seis de ellas están también presentes en dicho informe, lo que le da mayor validez a este estudio. A excepción de la recomendación 6, 7, 9 y 10, las restantes, figuran todas.

#### ***10.3.2.1. Distribuir desigualmente los recursos en los centros educativos***

El sistema educativo central debería dotar desigualmente a los centros educativos de forma de equipar mejor a los de contexto más desfavorecido, de manera de cumplir con el “principio de la diferencia” de Rawls. Se requieren insumos de calidad que faciliten el desarrollo de las *capacidades* de los estudiantes, de esa forma se compensarían parte de las diferencias provenientes “de la cuna” de esos alumnos y de esa manera se volverán más atractivos dichos centros para captar a los docentes más experimentados. Esto resulta crucial, ya que en el Uruguay el sistema de distribución de docentes en los centros educativos es favorable a los profesores pero no a los estudiantes.

Cabe decir que esta recomendación también se basa en el estudio de Murillo y Román (2011) en que hallaron que la mayor disponibilidad de recursos y servicios en los centros educativos tenían una influencia positiva en los aprendizajes en los estudiantes de las escuelas primarias en América Latina.

También el análisis de clima escolar en América Latina y el Caribe realizado por Treviño et al. (2013), muestra que los buenos docentes que logran una correcta

organización del aula, que es un factor específico dentro del salón de clase que incluye el manejo de conducta y el uso efectivo del tiempo, resulta un factor que se correlaciona positivamente con mejores aprendizajes.

Asimismo, es fundamental que se asignen los mejores docentes a los centros educativos de contextos vulnerables, y conjuntamente, que ese equipo de docentes experientes cuente además con un sólido equipo multidisciplinario que lo apoye para afrontar con eficacia el desafío de enseñar a una población de jóvenes con muchas carencias, tanto económicas, sociales, culturales como emocionales. Igualmente Murillo, Román y Hernández-Castilla (2011) afirman que los centros educativos que más dificultades presentan, deben dotarse de recursos docentes extra, de más y mejores materiales didácticos y de una especialmente cuidada infraestructura.

Es decir, en esa dotación desigual, entra la necesidad de crear en cada centro educativo de contexto desfavorable, este equipo multidisciplinario altamente profesional que posibilite contener al estudiante, tanto afectiva como cognitivamente, para evitar su desafiliación del sistema educativo formal. Es fundamental que todos los actores adultos de cada centro educativo tengan una clara vocación hacia la Justicia Social y trabajen denodadamente para reforzar y reconstruir la autoestima dañada de esos estudiantes, ya que, tanto los resultados de las pruebas PISA, como el discurso de los jóvenes entrevistados en este estudio, demuestran que la desmotivación y la angustia conducen al fracaso escolar.

#### ***10.3.2.2. Aumentar el compromiso de los docentes con sus estudiantes***

En el caso del PROJOVEN estudiado, se vio que los docentes entendían que concentrar horas en una misma ECA les permitía comprometerse más con el programa. Igualmente, el compromiso docente que se lograría al concentrar horas en un centro educativo probablemente haría que el docente “visibilizara” más al estudiante y su trayectoria educativa. Seguramente esto favorecería la mejora en la autoestima del joven y su motivación. Estas dos habilidades socioemocionales son de suma importancia, tal como lo expresaron los jóvenes entrevistados en el PROJOVEN, a la hora de persistir en el sistema y al momento de su inserción laboral.

Esta es una de las diferencias que los jóvenes destacan con vehemencia, entre el programa PROJOVEN y la educación media formal. Resulta imprescindible, particularmente en los centros educativos de contexto desfavorable, que los actores adultos actúen de forma de incrementar la motivación, la persistencia y la confianza en sí mismos de estos jóvenes en riesgo de exclusión, siendo también estas habilidades fundamentales no solo para que no deserten del sistema sino



para construir la *capacidad* de empleabilidad. Formichella y London (2011) resaltan lo importante que resulta la seguridad en sí mismo en la condición de empleabilidad de los individuos y Sen (1999) lo considera una *realización* importante de la persona.

Tan primordial resulta la motivación del estudiante, que Fernández Aguerre (2010) lo muestra como el único indicador que tiene un efecto estadísticamente relevante en la decisión de permanecer o desafilarse del sistema educativo.

### **10.3.2.3. Modificar la distribución de horas de los docentes**

El logro de la propuesta anterior, implica una “revolución” en el sistema de adjudicación/asignación de horas docentes en el Uruguay. Los docentes más experimentados deberían ser designados para trabajar en los centros educativos de contexto más desfavorable, generando las compensaciones necesarias. Actualmente son los profesores que eligen el centro educativo y las horas que darán clases, y ascienden por antigüedad y no por una evaluación del desempeño docente.

Eso significa que a fin del año lectivo, **todos los años**, los docentes eligen horas de clase en los centros educativos en los que quieren trabajar. Eligen primero los docentes más experimentados (de mayor antigüedad, y por tanto en el sistema uruguayo, de mayor “categoría”) y prefieren horas en los liceos de mejores contextos, con menos problemas de disciplina y de ausentismo, quedando para el final la elección de horas de los docentes que recién ingresan al sistema. Este sistema se retroalimenta negativamente en la medida en que si bien se requieren los docentes más expertos en los centros educativos de contexto crítico, estos nunca eligen estos centros, por su propia comodidad.

Este fenómeno impide que los alumnos de menor capital social y cultural reciban una enseñanza mejor. A diferencia de los docentes del PROJOVEN que gran parte tienen un fuerte compromiso con la Justicia Social, en general, los docentes del sistema educativo formal, salvo excepciones, no buscan trabajar en pos de la equidad sino en lo que les representa un menor esfuerzo, y el sistema históricamente los habilitó, y ya forma parte de la cultura docente instalada.

Cabe acotar, en defensa de los docentes, que en el Uruguay, la profesión docente está muy mal remunerada, siendo los maestros y profesores uruguayos los quintos peor pagos de todos los países evaluados por PISA. Eso tiene dos efectos nefastos para el sistema educativo: es una fuerte causa del malestar docente generalizado en el país (aunque no es la única causa) y obliga a los docentes a trabajar en varias escuelas a la vez para juntar un salario digno. Sobre todo en educación media se produce el indeseado fenómeno del profesor “taxi”, que entra y sale del centro,

menguando así su posibilidad de compromiso con sus estudiantes, entre otras cosas. El informe del INEED (2014) muestra que en Uruguay solo el 8,7% de los profesores son de tiempo completo en una escuela, contra un entorno del 47% en los países vecinos o un entorno promedio del 85% en los países de la OCDE. Es evidente que para llevar adelante esta recomendación, el salario docente debe incrementarse sensiblemente, así como deben mejorarse las condiciones de enseñanza en los centros educativos, de lo contrario será imposible llevar adelante esta modificación.

#### ***10.3.2.4. Modificar la formación de los docentes***

Cuando aquí se plantea un rediseño de la educación media básica, no solo se propone un cambio en lo curricular, sino también en la formación de los docentes (formación inicial y formación en servicio). Vale aclarar que desde la Ley de Educación de 2008, está prevista en el país la Universidad de la Educación, pasando los docentes a tener una formación universitaria (hasta ahora es terciaria, no universitaria), pero por diferencias políticas y de gobierno de la educación, no se ha podido implementar aún.

Tal como se planteó en el Hallazgo de 3º Nivel.5., es necesario modificar la formación de los docentes brindándoles una sólida formación orientada a la Justicia Social, de la que hoy en general carecen. Eso implica docentes formados para, por un lado cuidar el buen vínculo con el estudiante y por otro, enseñar por competencias, con metodologías que apunten a que los aprendices se vuelvan gradualmente cada vez más autónomos. Si el docente no sabe cómo lograr eso y los estudiantes no lo consiguen, estos adolescentes saldrán con sus *capacidades* limitadas y alcanzarán un menor grado de libertad como resultado de su pasaje por el sistema educativo.

#### ***10.3.2.5. Mayor autonomía a los centros educativos para habilitar prácticas propias y elaborar su propio curriculum***

Para lograr lo recomendado en el punto 2 y 3, es necesario conceder mayor autonomía a las escuelas, para que cada centro educativo pueda elegir su plantel directivo, sus docentes y su equipo multidisciplinario.

Todo lo anterior no resultaría eficaz para la inclusión educativa, si no va unido a un *curriculum* basado en competencias (entre ellas y fundamentalmente las laborales) y no en contenidos. Con el *curriculum* vigente, el docente responsable y preocupado por la Justicia Social, debe hacer un gran esfuerzo para que el joven vea su aplicación práctica y pueda relacionarlo con algo que le sirva para su vida. La dimensión de la pertinencia del *curriculum*, tiene que ver con el grado en que los resultados de la educación resulta significativo para todos los estudiantes, y

valorado por las comunidades, obviamente todo ello en consonancia con las prioridades nacionales de desarrollo, en un contexto mundial en transformación.

Por tanto, es altamente recomendable que cada escuela pueda tener amplio margen de maniobra para armar un *currículum* cercano al contexto de sus estudiantes.

#### **10.3.2.6. Enseñar más competencias laborales**

Un dato que refuerza que lo que está enseñando el sistema escolar no está dando resultado para el logro de las competencias básicas, es que el 39% de los jóvenes uruguayos, al consultarles su opinión acerca de las pruebas PISA 2012, afirmó que lo que se preguntaba en ellas, era muy diferente a lo que trabajaban en el aula.

Otra evidencia contundente de la actual ineficacia de la enseñanza media uruguaya es que se comprueba que, en la competencia de resolución de problemas, solo el 20% de los jóvenes, logró el nivel 3 o superior, mientras que la media de la OCDE ronda en el 57%.

Peor aún, en Uruguay no solo pocos alcanzan el nivel 3, sino que el 67% se sitúa en el nivel 1 (OCDE 2013). Esto implica que de manera urgente es necesaria una reformulación de la educación media básica y, para estas generaciones que ya se formaron con estas carencias, es preciso un sistema de compensaciones en la educación media superior.

El sistema educativo debe adecuarse sin demora a esta demanda del mundo laboral, de saber aplicar con flexibilidad los conocimientos a nuevos contextos. Esta necesidad es más apremiante para los centros educativos que enseñan en contextos desfavorables, ya que estos jóvenes necesitan acceder al mundo laboral de inmediato y en general no pueden, ni aspiran a recibir más años de educación formal.

Asimismo, debe con urgencia modificarse el *currículum* para que le garantice al joven, a su egreso, la correcta inserción en el mundo del trabajo. **Ciertas competencias básicas como la *capacidad* de resolución de problemas, de trabajar en equipo y la *competencia digital*, casi totalmente ignoradas hoy por el *currículum* del sistema educativo uruguayo, resultan competencias transversales necesarias para cualquier trabajo futuro.**

#### **10.3.2.7. Ampliar la educación técnica y tecnológica**

Tan fundamental como imitar en el sistema educativo formal el rol de contención que ejercen los adultos en la ECA que tanto valoran los jóvenes, es tener en cuenta que otros de los aspectos que los adolescentes destacan como positivo del PROJOVEN, es que **ven la utilidad de lo que aprenden**. Que valoran el hecho de

que en el PROJOVEN, a diferencia de la educación media, se aprende aplicando a situaciones de la vida auténticas. Eso del “aprender haciendo”, que por cierto no es nada novedoso, resulta muy frecuentemente desatendido en la enseñanza formal y exige una urgente reformulación.

Por más que hay profusa literatura actual acerca de llevar experiencias auténticas al aula, eso, en general, no ha tenido impacto en la práctica de aula del sistema de educación secundaria uruguaya.

Es necesario aumentar las posibilidades de acceso y permanencia a la educación técnica y tecnológica, que actualmente solo cubre alrededor del 20% de la educación media general, ya que en el diseño curricular de la educación tecnológica se trabaja de manera más interdisciplinaria, por ejemplo en la realización de proyectos y en el trabajo en taller, que es una de las características más valoradas del PROJOVEN estudiado en esta tesis. El 80% restante de los adolescentes que asiste a la educación media común, se enfrenta con la acción fragmentada de las muchas asignaturas presentes en el *currículum*, perdiendo de vista el interés de lo que en ellas se enseña y por tanto su motivación por aprender.

La educación media técnica tiene una formación más cercana a esa forma de enseñar más práctica, y es así que Fernández Aguerre (2010) encuentra que los bachilleratos tecnológicos consiguen mayor capacidad de retención que los bachilleratos diversificados. Si bien no hay estudios que revelen los factores determinantes de las ventajas de la educación técnica media superior, hay cierta coincidencia entre lo que valoran los jóvenes del PROJOVEN y lo que ofrecen los bachilleratos tecnológicos.

Además estos bachilleratos son altamente demandados año a año y en general no hay cupo para todos los estudiantes que los prefieren como opción. Eso es un mensaje claro para la ANEP en relación a las expectativas que tienen los jóvenes de los bachilleratos diversificados comunes, en comparación con las de los bachilleratos tecnológicos.

#### ***10.3.2.8. Reducir el número de asignaturas***

Cuando el niño pasa de la escuela primaria a la secundaria, deja de tener una sola maestra y pasa a tener trece profesores (¡y trece asignaturas!). Por tanto el tiempo que comparte con cada uno es tan escaso, que le dificulta a ambos establecer un vínculo afectivo habilitante de los aprendizajes. No resulta difícil de comprender por qué, en primer año de ciclo básico, se produce un primer desgaje del adolescente del sistema. En segundo año tienen también trece profesores y en tercero catorce docentes, así que la situación no mejora a lo largo del ciclo básico común a todo el país.

Es por tanto urgente y crucial que se realice una reestructura de la educación media, reduciendo el número de asignaturas, trabajando sino por competencias básicas, al menos por áreas fundamentales de conocimiento, logrando así, entre otras ventajas, un mayor vínculo personal con los profesores. Eso redundará en una mayor motivación del estudiante al sentirse reconocido.

#### **10.3.2.9. Instaurar la modalidad “de alternancia” en centros de contexto crítico**

Ese rediseño curricular es lo mínimo necesario para poder mejorar la retención y la calidad de los aprendizajes y así aumentar las posibilidades de acceso a un trabajo decente de estos jóvenes. Lo deseable sería que además, los centros educativos formales, particularmente los de contexto crítico tuvieran un vínculo sistemático y fluido con su comunidad y particularmente con las empresas cercanas (y otras no tan cercanas) de forma de conocer sus demandas y de brindarle a los jóvenes mecanismos de apoyo en el pasaje del sistema educativo al sistema laboral.

La metodología “de alternancia” es una propuesta didáctica pedagógica particular, en Uruguay hasta ahora aplicada solo en instancias de educación no formal<sup>32</sup>, en la que se alterna el aprendizaje del centro educativo con una pasantía laboral en una empresa. Es particularmente eficaz y habilitadora para jóvenes vulnerables, ya que les permite orientarse a un objetivo: el de capacitarse y habituarse a ocupar un puesto de trabajo, con todo el beneficio del círculo virtuoso que eso genera en la persona.

Sería muy importante que la educación media se reformulara, particularmente en centros educativos que atienden jóvenes vulnerables. Esta modalidad ha tenido poco impacto en ese sector de jóvenes, porque no amplió su cobertura a la educación formal, por eso sería aconsejable que sus buenos resultados derivados de programas de capacitación laboral de jóvenes carenciados, fueran tomados en cuenta al hora de diseñar políticas educativas más abarcadoras.

En base al éxito demostrado en el PROJOVEN de esta modalidad, esta investigación considera que deberían implementarse en la educación media para estos jóvenes en riesgo de exclusión social.

Esto no significa que en los centros educativos se les dé solo formación laboral, sino que debía incluirse en el *curriculum* de forma tal de ir logrando en el joven la *capacidad* de empleabilidad: aprender a ser puntual, a cumplir con un horario, a

---

<sup>32</sup> Si bien ha existido alguna experiencia en la educación formal, no ha tenido ningún impacto a nivel de matrícula.

resolver problemas, etc., y a la vez hacerle sentir que “puede hacerlo” quitándole el miedo a lo desconocido.

Tal como lo plantea Lasida y Santos (2004), esto solo podrá darse en el Uruguay si el sistema educativo formal acepta que puede aprender de otras experiencias exitosas provenientes del sistema educativo no formal y se flexibiliza para adaptarlas a su caso.

Con esta modalidad “de alternancia” para los jóvenes de contexto desfavorable, se lograría que en la empresa se enfrentaran a la necesidad de resolver problemas de manera no rutinaria, lo que demandaría al centro educativo, por medio de los alumnos, un ajuste de lo trabajado en el aula que obligaría al docente a una adaptación de lo hecho en clase con situaciones más complejas, generando así un círculo virtuoso que mejoraría la calidad de la enseñanza formal, y a la misma vez volvería más competente a los propios jóvenes.

#### ***10.3.2.10. Aprovechar la oportunidad del Plan CEIBAL***

Si se conecta el modelo “de alternancia” anterior con dos hechos de relevancia en Uruguay, podrían potenciarse los resultados de inclusión educativa y laboral.

Estos dos hechos son:

- 1º. Por un lado el Plan CEIBAL, ya que el país ha sido pionero en la implementación del Modelo 1 a 1 a escala nacional
- 2º. La industria del sector TIC del país tiene nivel de desocupación cero y muestra un alto y estable nivel de dinamismo

Vinculando estos hechos con los factores 4 y 5 planteados en las conclusiones en respuesta a la primera pregunta de investigación, surgen implicancias no solo para los cursos de capacitación laboral sino para la enseñanza formal, sobre todo en zonas carenciadas. Para que se les pueda brindar una educación justa a esos niños y adolescentes, no es suficiente con dotar de artefactos TIC (como hace muy bien el Plan CEIBAL) sino que es imperativo formar especialmente a los maestros de esos contextos para que ellos sean *competentes digitales*. Es justo reconocer también serios esfuerzos del Plan CEIBAL, desde hace al menos dos años, para capacitar a los docentes, pero dichas capacitaciones parecen no haber tenido aún un impacto visible en las *capacidades* de los maestros uruguayos.

Pero, a la vez, se deben modificar los *curriculum* escolares y los programas formativos de capacitación para el trabajo, para que adopten **un enfoque de la enseñanza de las TIC más de corte social que tecnológico. Es decir que además de la enseñanza de habilidades mecánicas con las TIC, aprendan a usarlas para**

**resolver problemas de su vida cotidiana y tareas comunes diarias, y que aprendan a realizar un uso crítico de la información y de las redes sociales.**

Si bien la investigadora sostiene que la enseñanza de la *competencia digital* debería ser transversal al *currículum*, siendo realista y teniendo en cuenta que el nivel de *competencia digital* de los docentes uruguayos es muy bajo, como se demostró en el presente estudio de caso y en un trabajo anterior realizado por la investigadora, de escuelas ejemplares del Plan Ceibal (Pérez Aguirre, 2011), se propone que cada centro educativo de contexto desfavorable cuente con al menos un docente capacitado, con un nivel de *competencia digital* mínimamente “Intermedio”, para orientar una asignatura llamada simplemente “TIC” (y no “Informática” que es lo que se imparte hoy, y solamente en los tres primeros años del ciclo básico, en la que se enseña “ofimática”).

En esta asignatura los alumnos deberían “aprender a aprender” en y con la web. Por ejemplo: en los últimos años de la enseñanza media superior, deberían buscar acerca de sus diferentes perfiles laborales, de sus demandas, algunos cursos de capacitación gratuitos presentes en la web (que los hay y muchos, por ejemplo los MOOC<sup>33</sup>). Tomando como eje la definición de empleabilidad dada por Weinberg (2004) citado en Formichella y London (2011), lo aprendido en esta asignatura, mejoraría la *capacidad de* empleabilidad de los jóvenes en tanto, una vez terminada la enseñanza obligatoria, esta *competencia digital* aumenta sus chances de conseguir trabajo, para luego mejorarlo si lo desean, o recuperarlo si pierden el que tenían. **El aprendizaje continuo que posibilita la *capacidad de ser competente digital* les permitirá integrarse más fluidamente al sector de empleo, en cualquier etapa de su vida.**

Además se podrían potenciar los aprendizajes combinando la enseñanza de las TIC con el modelo “de alternancia” articulando pasantías en algunas empresas del sector TIC, aprovechando la gran demanda laboral que el sector presenta.

En suma, este estudio confirma una vez más, lo que ya otros estudios han señalado acerca de la necesidad de una reforma estructural y profunda en el sistema de la educación media del país, para disminuir la desafiliación de los estudiantes de los contextos más vulnerables y a la vez mejorar la calidad de los aprendizajes. **Solo así se puede aspirar para el Uruguay, un sistema de educación inclusivo con una orientación clara hacia la Justicia Social.**

---

<sup>33</sup> Massive Open Online Courses (Cursos Abiertos Masivos en Línea)

## 10.4. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Siempre que se realiza una investigación existen restricciones de algún tipo que impiden alcanzar una comprensión completa del fenómeno estudiado. En primer lugar, existen limitaciones derivadas de los datos disponibles. Se pensaba que INEFOP iba a tener información agregada de los cursos de todo el programa PROJOVEN para poder comparar, dado que había publicaciones de datos agregados hasta el 2009 y que en su Memoria Anual 2013 el INEFOP declara haber creado una Unidad de Evaluación y Monitoreo a partir de abril de 2013. Finalmente por dificultades de gestión interna no tuvo datos sistematizados del programa y fue engorroso acceder a datos “suelos” de determinados cursos que estuvieron disponibles hacia fines de 2014. De haber tenido datos agregados actualizados, como los que figuran hasta 2009, seguramente, se hubiera enriquecido el estudio.

En segundo lugar, cuando se eligió la ECA a estudiar en profundidad, se tenían buenas referencias históricas recientes que no permitieron imaginar la coyuntura que se desató justo en el momento de entrar al campo. De todas formas fue valioso estudiar el caso de unos cursos que se impartieron en una ECA que estaba en ese momento atravesando una profunda crisis, ya que permitió probar la robustez y resiliencia del programa PROJOVEN.

En tercer lugar, resulta importante advertir que en esta tesis no se ha podido validar que el logro de un nivel de *competencia digital* “Intermedio” habilita a los jóvenes de contextos desfavorecidos a dar un salto importante para conquistar una auto promoción laboral y social. Los resultados obtenidos en esta investigación refieren a cursos en los que los jóvenes solo alcanzan un nivel de ““principiante”” de *competencia digital*. Eso claramente se debió a que no se encontraran cursos del PROJOVEN que facilitaran a los jóvenes el logro de un nivel de competencia superior.

Finalmente, una limitación más profunda y filosófica, se debe a que existe todo un actual debate acerca de cuáles son las vastas categorías que podrían considerarse fundamentales para acceder a **una vida valiosa en la era digital**, que supuestamente garantizarían de alguna manera disponer de la posibilidad de experimentar una existencia plena al ser humano. Sin duda este trabajo solo pretendió hacer un pequeño aporte a ese amplio debate de reciente aparición en el campo de aplicación del *enfoque de las capacidades*.

## 10.5. SUGERENCIAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES

Cualquier investigación científica está enmarcada y condicionada por el momento concreto de su realización y por lo tanto es provisional. Eso implica que



primeramente conviene seguir investigando la pertinencia del programa PROJOVEN de acá a unos pocos años, debido a que el contexto de los jóvenes y del país va cambiando. Igualmente cambiará el concepto de *competencia digital* oportuno.

Asimismo, a lo largo de este estudio quedaron abiertas varias interrogantes que valdría la pena investigar, a saber:

- ¿qué pasa con los jóvenes formados por el programa PROJOVEN más allá de los ocho meses de finalizado el curso, es decir, una vez finalizada la etapa de seguimiento a la inclusión laboral? Sería importante profundizar en el seguimiento de estos jóvenes en sus trayectorias laborales más allá del año de inicio de la intervención educativa, ya que no se cuenta con esa información en las ECA, y por consiguiente, tampoco en INEFOP. El perfil de jóvenes ha ido cambiando y también su valoración del trabajo, por tanto es importante conocer si persisten en su lugar de trabajo, si avanzan o si lo dejan después de unos meses. Sería muy provechoso hacer estudios más a largo plazo de varias cohortes, para conocer cómo evoluciona su inserción laboral y social, y así poder medir si el impacto de la intervención del PROJOVEN es perdurable en el tiempo;
- particularmente para los cursos PROJOVEN que tienen énfasis en TIC y que ingresan inicialmente en trabajos poco calificados y rutinarios, sería valioso conocer si posteriormente los jóvenes, con lo aprendido, son capaces de auto promoverse laboral y socialmente; y
- una vez que INEFOP sistematice toda la información del programa en su nueva Unidad de Evaluación, que al parecer empezará efectivamente a funcionar en 2015, sería interesante poder investigar realizando cruces entre edad, género y años que hace que dejó de estudiar, e inserción educativa/laboral, para ver si existen correlaciones entre esas variables.

Por otro lado, ante este panorama cambiante de las necesidades de los estudiantes para poder adaptarse a las demandas de la sociedad, resulta fundamental repensar la formación docente, explorando nuevos enfoques educativos para mejorar las competencias en TIC de los docentes en el entorno de aprendizaje del siglo XXI en el Uruguay y en el marco de la oportunidad inédita que brinda el Plan Ceibal. La literatura indica que los nuevos roles de los maestros deben incluir nuevas competencias de alfabetización en medios digitales y una marcada habilidad para adaptarse con eficiencia y para innovar. Resulta imperativo entonces encontrar experiencias exitosas de formación docente para investigarlas e intentar adaptarlas al contexto uruguayo.

Además, actualmente, existe una propuesta muy innovadora de un bachillerato tecnológico (público de gestión privada), con fuerte énfasis en lo tecnológico y en la Justicia Social, para trabajar con adolescentes provenientes de barrios muy carenciados y en riesgo de exclusión social. Este proyecto comenzará a implementarse en 2016 y seguirá las recomendaciones indicadas en este estudio en la sección 9.3.2. Resultaría de gran utilidad investigar sus resultados en cuanto a la inserción laboral de esos jóvenes, para validar esas recomendaciones y, en caso de resultar exitoso, para que sirva de modelo para la creación de otros bachilleratos tecnológicos ampliando así su cobertura a más jóvenes de bajos recursos.

Igualmente, investigando esta propuesta anterior se podría intentar dar una mejor y más contextualizada respuesta acerca de qué debe contener el *currículum* básico de la educación formal obligatoria para favorecer el incremento de las *capacidades* en los estudiantes de bajo capital socioeconómico y cultural que transitan a través de ella.

Finalmente, y poniendo el foco en las *capacidades* que podrían considerarse fundamentales de Sen, si se considera que, inmersos en la cibercultura actual, la *capacidad digital/informacional/comunicacional* es esencial, sería muy valioso poder identificar y perseguir el logro de determinados *funcionamientos* que garantizaran la *capacidad* que les brindará a los jóvenes el máximo grado de libertad para elegir, en esta época que les tocó vivir, la vida que ellos consideren valiosa. De esta forma se tendría más claro que *factores de conversión* serían necesarios para los jóvenes, de acuerdo a su contexto, y se podría así orientar con mayor precisión la intervención educativa.

## 10.6. REFLEXIÓN FINAL

Esta investigación, si busca demostrar algo, sobre todo busca afirmar que la educación, con vitalidad, continúa resultando un desafío de este tiempo: se vuelve imprescindible más que nunca **lograr la inclusión educativa para obtener la inclusión social**.

Se desea que este estudio enriquezca el debate y la necesidad de profundizar la investigación educativa en el Uruguay, de forma de evidenciar formatos educativos diferentes aplicables a diferentes contextos con estudiantes que siguen diferentes trayectorias.

Que asimismo interpele experiencias educativas que por ya instauradas se volvieron inamovibles, aunque se demuestran ineficaces, y que invite a los actores educativos a cuestionarse qué es lo pertinente enseñar del 2015 en adelante, con

una mirada flexible y sobre todo atenta a las transformaciones de esta sociedad signada por la velocidad de los cambios tecnológicos.

Anima a estar abiertos a encontrar pistas en el ámbito de la enseñanza no formal para mejorar la enseñanza formal, a pensar en formatos escolares creativos que puedan dar respuesta ágil a las demandas de los jóvenes uruguayos de hoy, en particular de los más desfavorecidos, para que en una sociedad cada vez más tecnologizada, la educación se vuelva cada día más humanizante y la persona siga estando siempre en el núcleo central del hecho educativo.

Cuando Sen se planteaba la gran pregunta “Equality of what?” aparecía subliminalmente la idea de que las *capacidades* de las personas podrían expandirse mediante la educación. Ahora bien, según Unterhalter, Vaughan y Walker (2007), a partir de allí se desencadena la interrogante de si hay o no *capacidades* tan esenciales que, necesariamente la intervención educativa debe, sí o sí, caminar hacia el logro de esas *capacidades* fundamentales. Si bien esta investigación coincide con Terzi (2007), que mantiene una postura de respuesta positiva a ese debate, de todas formas, esa controversia dispara una polémica acerca de si se trata de equidad de acceso, de recursos, de resultados, etc.

En un mundo donde las tecnologías invaden todos los espacios, tanto públicos como privados y condicionan la vida de las sociedades, en este estudio se plantea que la educación no puede evadir la responsabilidad de preguntarse **“¿Qué significa tener una vida valiosa en la era digital?”**, para luego enseñar de manera que las personas adquieran la *capacidad* de ser *competentes digitales*. Así como la exclusión social antes se daba, entre otras cosas, por ser analfabeto o desconocer la aritmética básica, **hoy la inclusión digital es también condición necesaria (aunque no suficiente) para la inclusión social.**



## REFERENCIAS

---

- Abdala, E. (2009). La evaluación de los programas de capacitación laboral para jóvenes en Sudamérica. *Papeles de Población*, 15, 11-82.
- Ackermann, E. (2010). *Constructivism(s): Shared roots, crossed paths, multiple legacies*. Design Lab, MIT School of Architecture / Media Lab (Swatch Lab). Cambridge, MA: MIT.
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24.
- Akella, D. (2012). Creating a community of learners online: Connect, engage y learn. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(1), 63-77.
- Ala-Mutka, K., Punie, Y. y Redecker, C. (2008). *Digital Competence for Lifelong Learning*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ala-Mutka, K. (2011). *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa, Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Aldaba, J. (2008). *Con la mira en lo público: una aproximación desde las redes de política al Programa PROJOVEN*. Montevideo: UdelaR.
- Amarante, V. (2011). Empleo y juventud: diagnóstico y propuestas. En F. Filgueira y P. Mieres (Eds.), *Jóvenes en tránsito Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta* (pp. 115-138). Montevideo: Instituto Rumbos y Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford, MA: Oxford University Press.
- Anderson, J. (2010). *ICT Transforming Education. A Regional Guide*. París: UNESCO.
- ANEP- CEIP, (2011). *Evaluación del Plan CEIBAL 2010*, documento resumen, Doc. III. Montevideo: ANEP-CEIP
- Archenti, N. (2007). Focus Groups y otras formas de entrevista grupal. En A. Marrandi, N. Archenti y J. Piovani (Eds.), *Metodología de las ciencias sociales* (pp. 227-236). Buenos Aires: Emecé Editores.
- Area, M. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. *RELIEVE*, 11(1), 3-25.
- Area, M. (2008). Innovación pedagógica con tic y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales. *Revista Investigación en la escuela*, (64), 5-18.
- Area, M. y Pessoa, T. (2011). De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Revista Comunicar*, 38.
- Aristimuño, A. (2009). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: un Problema Complejo y Persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197.
- Aristimuño, A. (2010). 25 años de reformas en la educación básica y media de Uruguay: la difícil relación entre la política macro y su implementación en los centros educativos. En *Seminario Internacional de Políticas Educativas Iberoamericanas*, Barcelona, 17-18 de mayo.
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: UNESCO-IIPE.
- Aristimuño, A., Kaztman, R. y Monteiro, L. (2005). La evaluación de aprendizajes y su impacto en las políticas y las escuelas públicas de Uruguay. En S. Cueto (Ed.), *Uso e impacto de la información educativa en América Latina* (pp. 173-242). Santiago de Chile: PREAL.

- Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay*. Montevideo: UNICEF.
- Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011). *Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF.
- Ávalos, D. y Thomas, E. (2007). *Medición de la Vulnerabilidad Social*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile y Centro de Estudios Infocap. Recuperado de [http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe\\_Final\\_Medicion\\_Vulnerabilidad\\_Social.pdf](http://www.infocap.cl/web/pdf/Informe_Final_Medicion_Vulnerabilidad_Social.pdf)
- Badilla, E. y Chacón, A. (2004). Construccinismo: Objetos para pensar, entidades públicas y micromundos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740104>
- Baracchini, L. (2005). *La implementación del portafolio del alumno como instrumento de evaluación en el Ciclo Básico del Plan 1996*. (Tesis de maestría). Universidad Católica del Uruguay. Montevideo.
- Baraibar, A., Ferro, H.A., Salamano, I., Pagés, P., Pérez, L. y Pérez, M. (2009). *Monitoreo y evaluación educativa del Plan CEIBAL*. Primeros resultados a nivel nacional. Resumen, diciembre de 2009. Área de Evaluación del Plan CEIBAL. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- Barr, D., Harrison, J. y Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age Skill for Everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Barrera, V. (2006). *Activos y estructura de oportunidades. Jóvenes y mujeres: Las desventajas de las estrategias de inserción laboral de los grupos vulnerables en el Uruguay*. Informe final del concurso: Transformaciones en el mundo del trabajo, efectos socio-económicos y culturales en América Latina y el Caribe. Programa Regional de Becas CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2005/2005/trabjov/barrera.pdf>
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en America Latina*. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo, División Educación.
- Bawden, D. (2002). Information and Digital Literacy: A review of concepts. *Journal of documentation*, 57(4), 361-408. Recuperado de <http://www.um.es/fccd/anales/ad05/ad0521.pdf>
- Behrendt, A. (2010). *Educación e Inclusión. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga.

- Bentancur, L. (2005). *Las mediaciones del docente de educación inicial en la implementación de una innovación curricular*. (Tesis doctoral). Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.
- Bernstein, B. (1971). Clases, códigos y control. *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, 1. Madrid: Editorial Akal.
- Bers, M. U., Ponte, I., Juelich, K., Viera, A., Schenker, J. (2002). Teachers as designers: Integrating robotics in early childhood education. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 123–145. Charlottesville, VA: AACE.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos En A. Medina (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centro educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 1(1), 9-45.
- Borko, H., Shelby, A. y Simone y Pippin, K. (2003). Schools in Transition: Reform Efforts and School Capacity in Washington State. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 171-201.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1971). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México DF: Fontamara.
- Brooking, A. (1996). *El capital intelectual – El principal activos de las empresas del tercer milenio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Brunini, A. (2012). *Vacantes, contrataciones y capacitaciones 2011-2012*. Montevideo: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Buckingham, D. (2006a). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. En congreso *La sapienza di comunicare*. Roma.
- Buckingham, D. (2006b). Defining digital literacy. *Digital Kompetanse: Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(4), 263-276.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55.
- Buckingham, D. (2008a). Repensar el aprendizaje en la era de la cultura digital. *Revista El Monitor*.
- Buckingham, D. (2008b). Defining Digital Literacy - What do Young People Need to Know about Digital Media? En C. Lankshear y M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 73-90). New York: Peter Lang Publishing, Inc.



- Calvo, J.J. (Coord.), Araya, F., Cristar, C., Ferrer, M., Melgar, M., Pandolfi, J., ... Villamil, L. (2014). *Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación*, Programa de Población, Unidad Multidisciplinaria, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República Montevideo: Ediciones Trilce Recuperado de [http://www.ine.gub.uy/biblioteca/atlas\\_sociodemografico/atlas\\_fasci%C2%B4culo\\_4\\_jovenes.pdf](http://www.ine.gub.uy/biblioteca/atlas_sociodemografico/atlas_fasci%C2%B4culo_4_jovenes.pdf)
- Cabrol, M., Manzano, G. y Conn, L. (2014). *Soy celeste, graduado soy yo: Uruguay hacia un país de graduados*. Montevideo: BID.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education. Issues, models and instruments. *Issues in information and media literacy: Education, practice and pedagogy*, 153-172.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (1998). Constructivismo "mon amour". En M. Carretero, J.A. Castorina y R. Baquero (Comps.), *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Castells, M. (2001). *Internet y la Sociedad Red*. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Barcelona: UOC. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/106.pdf>
- Castro, J. (2005). *La alfabetización digital como factor de inclusión social. La experiencia de la red Conecta*. Recuperado de [http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_06/n6\\_art\\_castro.htm](http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_06/n6_art_castro.htm)
- Catalano, A. M., Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. G. (2004). *Competencia Laboral. Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/CINTERFOR.
- Cejudo Córdoba, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- CEPAL/OIT (2013). *Coyuntura laboral en América Latina y el Caribe. Desafíos e innovaciones de la formación profesional*. Santiago de Chile: OIT.
- Chong, A. (Ed.). (2011). *Conexiones del desarrollo: Impacto de las nuevas tecnologías de la información*. Washington DC: BID.
- Cid, A., Zabalza, M.A. y Doval, M.I. (2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 87-104.
- Clark, J. (2006). *Social justice, education and schooling: some philosophical issues*, *British Journal of Educational Studies*, 54(31), 272-287.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C. y Leu, D. (Eds.). (2008). *Handbook of Research on New Literacies*. Londres: Routledge.

- Cobo, C., Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D. y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DF: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. (1967). *The concept of equality of educational opportunity*. Baltimore: Edit. Johns Hopkins University.
- Coll, C. (Comp.). (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México DF: Siglo XXI.
- Consejo Económico y Social. (2011), *Desafíos para una educación para una educación con equidad en América latina y el Caribe*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REIJS)*, 1(1), 79-93.
- Da Silveira, P. (2009). *Padres, maestros y políticos. El desafío de gobernar la educación*. Buenos Aires: Taurus.
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay: Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- De Corte, E. (1993). El aprendizaje basado en tecnologías: Análisis crítico y perspectivas futuras. En *Psychological aspects of changes in learning supported by informatics. Open Informatics and changes in Learning*. Gmunden, Austria, 7-11 de junio.
- De Melo, G., Machado, A., Miranda, A. y Viera, M. (2013). *Profundizando en los efectos del Plan Ceibal*. Montevideo: Instituto de Economía– UdelAR. Recuperado de <http://www.ccee.edu.uy/jacad/2013/file/MESAS/Economia%20de%20la%20educacion%20plan%20ceibal/Profundizando%20en%20los%20efectos%20del%20Plan%20Ceibal.pdf>
- Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la compresnió*. Barcelona: UOC.
- DiMaggio, P. y Hargittai, E. (2001). From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases. *Princeton University Center for Arts and Cultural Policy Studies, Working Paper Series number, 15*.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Celeste, C., Shafer, S. (2004). Digital inequality: From unequal access to differentiated use. *Social inequality*, 355-400.

- Demeuse, M. (2004). A set of equity indicators of the European Education Systems. A synthesis. En L. Moreno Herrera y G. Francia (Eds.), *Educational policies. Implications for equity, equality and equivalence*. Örebro (Sweden): Örebro University, Reports from the Department of Education.
- Downes, S. (2006). *Learning Networks and Connective Knowledge*. Discussion Paper nº 92. Instructional Technology Forum. Recuperado de <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
- Downes, S. (2007). *Learning networks in practice*, National Research Council of Canada Vol. 2. Recuperado de [http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page\\_documents/research/emerging\\_technologies07\\_chapter2.pdf](http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20101102103654/http://partners.becta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/emerging_technologies07_chapter2.pdf)
- Dronkers, J., Felouzis, G. y Van Zanten, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 16(2), 99-105.
- Duro, E. (2008). Las TIC: Del aula a la agenda política. En Seminario Internacional: *Como las TIC transforman las escuelas*, 92-103, Buenos Aires: IIPEE-UNICEF
- Dworkin, R. (1981a). What is Equality? Part 1: Equality of Resources. *Philosophy and Public Affairs*, 10, 185–246.
- Dworkin, R. (1981b). What is Equality? Part 2: Equality of Welfare. *Philosophy and Public Affairs*, 10, 283–345.
- Dworkin, R. (2000). *Sovereign Virtue*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dworkin, R. (2002). *Sovereign Virtue, The theory and Practice of Equality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dworkin, R. (2011). *Justice for Hedgehogs*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ely, D.P. (1999). Conditions that facilitate the implementation of educational technology innovations. *Educational Technology*, 39, 23-27.
- Departamento de Monitoreo y Evaluación del Plan CEIBAL. (2011). *Encuesta a docentes de Educación Media pública sobre acceso, dominio y uso de herramientas TIC*, Montevideo: CEIBAL.
- Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Encuesta de Usos de Tecnologías de la Información y Comunicación 2013*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www3.ine.gub.uy/anda4/index.php/catalog/288>
- Ertmer, P. (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *ETRD*, 53(4), 25–39.
- Falbel, A. (1993). *Construccionismo*, Programa de Informática Educativa. Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Recuperado de

[http://www.enlaces.cl/portales/tp3197633a5s46/documentos/200707202307320.Taller\\_MicroMundos.pdf](http://www.enlaces.cl/portales/tp3197633a5s46/documentos/200707202307320.Taller_MicroMundos.pdf)

- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Areté, Revista de Filosofía*, 23(1), 53-77. Uruguay: Universidad de la República.
- Fernández, T. (Coord. y ed.). (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica Universidad de la República. Recuperado de [http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010\\_FERNANDEZ\\_DESAFILIACI%C3%93N\\_EDUCATIVA.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010_FERNANDEZ_DESAFILIACI%C3%93N_EDUCATIVA.pdf)
- Fernández, T., Alonso, C., Boado, M., Cardozo, S. y Menese, P. (2013). *Reporte Técnico PISA-L (2003-2012)*. Metodología de la Segunda Encuesta de seguimiento de los jóvenes evaluados por PISA en 2003. Montevideo: Udelar.
- Fernández, T., Boado, M., Bucheli, M., y Cardozo, S. (2011). *Segunda encuesta de seguimiento a los jóvenes uruguayos evaluados por PISA 2003 (PISA-L 2003 - 2012)*. Versión preliminar para comentarios. Montevideo: Udelar.
- Ferrari, A. (2012). *Digital Competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville: JRC-IPTS. Recuperado de <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Ferrari, R. (2007). *Formación Profesional Básica: Una deuda con la sociedad uruguaya*. Montevideo: ANEP, CETP.
- Ferrés, J. (2000). *Educación en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.
- Filardo, V. (coord.), Cabrera, M., Aguiar, S. (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud- Segundo Informe*, Unidad de Comunicación Infamilia. Montevideo: MIDES. Recuperado de <http://www.mides.gub.uy/innovanet/macros/TextContentWithMenu.jsp?contentid=9794ysite=1ychannel=innova.net>
- Filardo, V. (2011). Transiciones a la adultez y educación. *Cuadernos de UNFPA- UN*. 4(5). Montevideo: Trilce. Recuperado de [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13272/1/transiciones\\_a\\_la\\_aduldez\\_y\\_educacion.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13272/1/transiciones_a_la_aduldez_y_educacion.pdf)
- Filgueira, F., Kaztman, R. y Rodríguez, F. (2005). Las claves generacionales de la integración y exclusión social. *Revista PRISMA*, 21.
- Filgueira, F. y Mieres, P. (Eds.). (2011). *Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Montevideo: Rumbos. Recuperado de [http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/37\\_file1.pdf](http://www.unfpa.org.uy/userfiles/publications/37_file1.pdf)
- Filgueira, F., Pasturino, M., Opertti, R. y Vilaró, R. (2014). *La Educación prioridad de país: aportes a la construcción de una educación genuinamente inclusiva*.

- Montevideo: Fundación 2030. Recuperado de <http://www.espectador.com/documentos/Educacion.pdf>
- Flores, P. (Comp.). (2008). *CEIBAL en la sociedad del siglo XXI*. Montevideo: UNESCO. Recuperado de [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php.URL\\_ID=27511yURL\\_DO=DO\\_TOPICyURL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php.URL_ID=27511yURL_DO=DO_TOPICyURL_SECTION=201.html)
- Fonseca, C. (2010). The Digital Divide and the Cognitive Divide: Reflections on the challenge of Human Development in the Digital Age. *Information Technologies y International Development*, 6, 25–30.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 35(1), 1-36.
- Formichella, M., y London, S. (2013). Empleabilidad, educación y equidad social. *Revista De Estudios Sociales*, 47, 79-91.
- Fraser, N. (2008). Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. En G. Henderson, M. Waterstone (Eds.), *Geographic Thought: A Praxis Perspective* (pp. 25-52). London: Routledge.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. Londres: Verso Press.
- Fullan, M. (1993). *Change forces. Probing the depths of educational change*. Londres: The FalmerPress.
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de Aprendizaje. *Educación*, 37, 41-64. .
- Gale , T. y Molla, T. (2014). Social justice intents in policy: an analysis of capability for and through education. *Journal of Education Policy*. Londres: Routledge.
- García, J.M. (comp.). (2009). *En el camino del CEIBAL*. Montevideo: Plan CEIBAL, ANEP, UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org.uy/informatica/publicaciones/CEIBAL-2009-web.pdf>
- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls. Un breve manual de filosofía política*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, M., Badshah, A. y Coward, C. (2009). Deconstructing ICT Skills and Employability. *ITID*, 5(2), Special Issue: ICT Skills y Employability. Recuperado de <http://itidjournal.org/index.php/itid/issue/view/20>
- Gigler, B-S. (2008). Enacting and Interpreting Technology- From Usage to Well-Being. En C. Van Slyke (Ed.), *Information Communication Technologies: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp.24-46). Georgetown: Idea Group.

- Gigler, B-S. (2011). *'Informational Capabilities'- The Missing Link for the Impact of ICT on development*. World Bank ICT Sector Week. E-Transformation Working Paper Series: World Bank Working Paper Series.
- Gigler, B-S. (2012). *Development as the Freedom to Use Information; Why Do Informational Capabilities Matter?* Den Hague: Human Development and Capability Association. Recuperado de <http://explore.georgetown.edu/publications/index.cfm?Action=View&DocumentID=64372>
- Gil Flores, J. (1984). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48-59.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. Nueva York: Wiley and Computer Publishing.
- González-Velosa, C., Ripani, L. y Rosas-Shady, D. (2012). *¿Cómo mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes en América Latina?*, Washington DC: BID.
- Gorden, R. (1975). *Interviewing. Strategy, techniques and tactics*. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Gros, B. y Contreras, D. (2006). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas. *Revista iberoamericana de Educación*, 42,103-125.
- Gualteros, N., Marciales, G., Cabra, F. y Mancipe, E. (2011). Inserción sociolaboral juvenil y competencias informacionales en la educación superior: desarrollos, tensiones y desafíos. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 102-119.
- Gutiérrez, A. y Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar*, 19(38), 31-39.
- Gutiérrez García, A. (2008). *Estudio de campo sobre la integración eficaz de las tecnologías en las escuelas. Propuesta de optimización implementada a través del Modelo de Aula Digital Interactiva Multiplataforma y de la Guía de Optimización TIC*. (Tesis doctoral). UAM, Madrid.
- Guzdial, M. (1997). *Constructivism vs. Constructionism*. Recuperado de <http://www.guzdial.cc.gatech.edu/commentary/construct.html>
- Guzmán, N. (2010). *Alcances del enfoque de las capacidades en Martha C. Nussbaum*, Foro Saga 10 años, Univ. Del Valle. Recuperado de <http://www.saga.unal.edu.co/etexts/PDF/Ponencias2010/NathalyGuzman.pdf>
- Harris, A., Clarke, P., James, S., Harris, B. y Gunrai, J. (2006). *Improving schools in difficulty*. Londres: Continuum Press.



- Hart, C. (2012). The capability approach and education. *Cambridge Journal Of Education*, 42(3), 275-282.
- Hatakka, M. (2012). The capability approach as a tool for development evaluation – analyzing students’ use of internet resources. *Information Technology For Development*, 18(1), 23-41.
- Hay, K. E. y Barab, S.A. (2001). Constructivism in practice: A comparison and contrast of apprenticeship and constructionist learning environments. *Journal of the Learning Sciences*, 0(3), 281-322.
- Hinchliffe, G. (2007). Truth and the Capability of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 221-232
- Hernández Arroyave, J. C. (2005). *Preparando a los jóvenes para entrar en el nuevo mundo del trabajo*. En C. Jacinto, y A. Solla (Eds.), *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva* (pp. 30-38). Montevideo: CINTERFOR/OIT
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2010). The influence of Distributed Leadership on Teachers’ Organizational Commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52.
- Hopenhayn, M. (2012). El encadenamiento educación y empleo: entre eslabón perdido y reproducción de las desigualdades. *Tendencias en Foco*, 22. RedEtis. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/document/enfoco22.pdf>
- Hoven, M. J. van den y Rooksby, E. (2008). Distributive justice and the value of information: a (broadly) Rawlsian approach. En M. Hoven y J. Weckert (Eds.), *Information technology and moral philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huxley, S. (2011). *World Youth Report 2011. Youth Employment: Youth Perspectives on the Pursuit of Decent Work in Changing Times*. New York: United Nations.
- Hytten, K. y Bettez, S. (2011). *Understanding education for Social Justice*. Nueva York: Education Foundation Center.
- Ilomäki, L., Kantosalo, A. y Lakkala, M. (2010). *What is digital competence*. LINKED project. Recuperado de [http://linked-project.wikispaces.com/file/view/Digital\\_competence\\_LONG+12.10.2010.dOCX](http://linked-project.wikispaces.com/file/view/Digital_competence_LONG+12.10.2010.dOCX)
- INE – AGESIC, (2013). *Principales Resultados de la EUTIC 2013*. Recuperado de [http://www.ine.gub.uy/encuestas%20finalizadas/eutic2013/Principales\\_resultados EUTIC 2013.pdf](http://www.ine.gub.uy/encuestas%20finalizadas/eutic2013/Principales_resultados_EUTIC_2013.pdf)

- ISTE (International Society for Technology in Education). (2008). *Estándares nacionales (EEUU) de tecnologías de información y comunicación (TIC) para estudiantes*. Recuperado de <http://www.iste.org>
- ITE (Instituto de Tecnologías Educativas). (2011). *Competencia Digital*, Instituto de Tecnologías Educativas. Departamento de Proyectos Europeos. Recuperado de [www.ite.educacion.es](http://www.ite.educacion.es)
- Jacinto, C. (2008). Los dispositivos recientes de empleo juvenil: institucionalidades, articulaciones con la educación formal y socialización laboral. *Revista de Trabajo*, 4(6). Recuperado de [http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06\\_revistaDeTrabajo.pdf](http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/revistaDeTrabajo/2009n06_revistaDeTrabajo.pdf)
- Jacinto, C. (2009). Un dispositif d'insertion des jeunes : contextes et acteurs dans les nouvelles stratégies d'action publique. Le cas du programme « pro-jeunes » en Uruguay. *Formation emploi*, 107, 41-55.
- Jacinto, C. y Lasida J. (2009). *Formación Profesional para la cohesión social: una revisión de América Latina*. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3245430.pdf>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. y Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J. y Weigel, M. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 Century*. Chicago: MacArthur Foundation.
- Johnstone, J. (2007). Technology as empowerment: a capability approach to computer ethics. *Ethics and Information Technology*, 9(1), 73-87.
- Johnstone, J. (2012). Capabilities and Technology. En P. Brey, A. Briggie y E. Spence (Eds.), *The Good Life in a Technological Age* (pp. 77-101). Londres: Routledge.
- Jonassen, D.H. (1996). *Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Jonassen, D.H., Beissner, K. y Yacci, M.A. (1993). *Structural knowledge: Techniques for representing, assessing, and acquiring structural knowledge*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jonassen, D.H., Peck, K.L. y Wilson, B.G. (1998). *Learning WITH technology: A constructivist perspective*. Columbus, OH: Prentice-Hall.
- Jonassen, D.H. y Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. En D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 693-719). Nueva York: Macmillan.



- Kachinovsky, A. (2009). Proyecto Flor de Ceibo. En R. Balaguer (Comp.), *Uruguay: Una Computadora por cada niño, Plan CEIBAL, Los ojos del mundo en el primer modelo OLPC a escala nacional* (pp. 95-10). Uruguay: Pearson.
- Kafai, Y., Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaztman, R. (Coord.). (1999). *Activos y estructura de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Montevideo: CEPAL, PNUD.
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño- Universidad Católica del Uruguay.
- Kaztman, R. y Filgueira, F. (2006). Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO. Serie *Documentos de Trabajo del IPES / Colección Aportes Conceptuales*, (4). Recuperado de [http://www.ucu.edu.uy/facultades/CienciasHumanas/IPES/pdf/Laboratorio/AC\\_Numero%204.pdf](http://www.ucu.edu.uy/facultades/CienciasHumanas/IPES/pdf/Laboratorio/AC_Numero%204.pdf)
- Kaztman, R. y Rodríguez, F. (2007). *Situación de la educación en el Uruguay*. Informe temático. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada. Montevideo: UNFPA, PNUD, INE. Recuperado de [http://www.unfpa.org.uy/userfiles/informacion/items/236\\_pdf.pdf](http://www.unfpa.org.uy/userfiles/informacion/items/236_pdf.pdf)
- Kaztman, R. y Retamoso, A. (2008). Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos procesos de segregação urbana. En L. C. Q. Ribeiro y R. Kaztman (Eds.), *A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Kleine, D. M. (2012). Signifiers of the life we value? – considering human development, technologies and Fair Trade from the perspective of the capabilities approach. *Information Technology For Development*, 18(1), 42-60.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2011). *New Literacies*. Londres: Open University Press.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2014). Studying New Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(2).
- Kozma, R. y Schank, P. (2000). Conexión con el siglo XXI: La tecnología como soporte de la reforma educativa. En C. Dede (comp.), *Aprendiendo con tecnología* (pp.25-51). México, D.F.: Ed. Paidós.
- Kozma, R. (2003), *Technology, Innovation, and Educational Change: A Global Perspective*, ISTE (International Society of Thecnology and Education), 31 (2). Recuperado de <http://www.usq.edu.au/course/material/EDU5472/resources/files/II31206.pdf>

- Kvasny, L. (2002). A conceptual framework for examining digital inequality. En *Eighth Americas Conference on Information Systems*, 1798- 1805. The Pennsylvania State University. Recuperado de <http://www.edtechpolicy.org/AAASGW/Session11/conceptualframework.pdf>
- Kvasny, L. (2006). Cultural (re) production of digital inequality in a US community technology initiative. *Information, Communication & Society*, 9(2), 160-181.
- Lacasa, P., García Pernía, M.R. y Herrero, D. (2011). Aprender en mundos digitales. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 74-83.
- Landeta, A. (coord.), Garzón, R. (2007). La metamorfosis del concepto de alfabetización en la educación mediada por tecnologías. En *Buenas Prácticas de e-learning*, Cap. 15, Universidad a Distancia de Madrid. Recuperado de <http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-15-metamorfosis-concepto-alfabetizacion-educacion-mediada-tecnologias.html>
- Lasida, J. (2004). Estrategias para acercar los jóvenes al trabajo. *Tendencias y debates (2)*, RedEtis, IDES. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Lasida, J. (2005). El trabajo dentro la formación y la formación como parte del trabajo Aportes y desafíos a partir de PROJOVEN y otras experiencias uruguayas. En *La inclusión laboral de los jóvenes: entre la desesperanza y la construcción colectiva*, CINTERFOR, OIT. Recuperado de <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publi/nclus/pdf/lasida.pdf>
- Lasida, J. y Rodríguez, E. (2006). *Entrando al mundo del trabajo: resultado de seis proyectos Entra 21*. Maryland: International Youth Fundation.
- Lasida, J. (2011). Las políticas para apoyar los procesos de transición de los jóvenes a roles adultos. En F.Filgueira y P. Mieres (Eds.), *Jóvenes en tránsito* (pp. 139-155). Montevideo: Rumbos, UNFPA.
- Lasida, J. y Jacinto, C. (2011). *La formación profesional para la cohesión social: una revisión de América Latina*. Madrid: Fundación Carolina CeALCI.
- Lasida J. y Pereira, J. (1997). PROJOVEN: encuentro y negociación entre la capacitación y el mercado de Uruguay. *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional* (pp. 139-140), 183-217. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Lasida, J. y Pérez Aguirre, R. (2011a). Las redes sociales ¿amenaza u oportunidad para la educación y la inserción laboral de los jóvenes? *Tendencias en Foco*, (18). RedEtis. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100655&elementid=8112>
- Lasida, J. y Pérez Aguirre, R. (Coords.). (2011b). *La Contribución de la Tecnología en la Preparación de Jóvenes Desfavorecidos para el Mundo de Trabajo*:

- Reflexiones de Tres Proyectos en América Latina*. Recuperado de <http://www.iyfnet.org/>
- Lasida, J. y Santos, S. (2004). Reflexiones Finales. En R. Márquez, *Formación en alternancia* (pp. 125-134). CECAP. Recuperado de [http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file\\_publicacion/alternan.pdf](http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/alternan.pdf)
- Lee, A. y So, C. (2014). Alfabetización mediática y alfabetización informacional: similitudes y diferencias. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 137-146.
- Leu, D. J., Gregory McVerry, J., Ian O'Byrne, W., Kiili, C., Zawilinski, L., Everett-Cacopardo, H., ... , Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5-14.
- Ley Nº 19.133. Ley de Empleo Juvenil. (2013). Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bancodatos/19133.htm>
- Llisterri, J. J., Gligo, N., Homs, O. y Ruíz-Devesa, D. (2014). Educación técnica y formación profesional en América Latina. El reto de la productividad. *Políticas Públicas y Transformación Productiva*. 13. Caracas: Corporación Andina de Fomento.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- López López, P. y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y Biblioteca*, (172), 114-118.
- Lugo, T. y Kelly, V. (2008). La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación. En *Las TIC: del aula a la agenda política*, (pp.123-142). Buenos Aires: IIPE, UNICEF.
- Lugo, T. y Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación: ¿políticas para la innovación?* Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE, UNESCO.
- Martín, E. (2008). El impacto de las TIC en el aprendizaje. En *Las TIC: del aula a la agenda política*, (pp.55-70). Buenos Aires: IIPE, UNICEF.
- Martínez González, A. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación en la intervención socioeducativa. *Cuadernos de Trabajo Social*, 17, 237-253.
- Martínez, A.L. (Coord.). (2009). *Monitoreo y evaluación de impacto social del Plan CEIBAL*, Montevideo: Plan CEIBAL-ANEP-CODICEN.
- Martínez, A.L. (Coord.), Díaz, D. y Alonso, S., (2010). *Primer informe nacional de monitoreo y evaluación de impacto social del Plan CEIBAL*. Montevideo: Monocromo.

- Martínez, R. A., Fernández, R. L., Iglesias, M. C., Acosta, H. Á., Romero, J., Freire, F. M. O. (2013). Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones. *Medisur*, 11(4), 450-457.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.
- Maya Álvarez, P. (2008). La brecha digital, brecha social. Los recursos humanos y la capacitación a través del aprendizaje digital (e-learning). *Gazeta de Antropología*, 24(2), 1-11. Recuperado de [http://www.ugr.es/~pwlac/G24\\_45Pedro\\_Maya\\_Alvarez.pdf](http://www.ugr.es/~pwlac/G24_45Pedro_Maya_Alvarez.pdf)
- MEC. (2010). *Logro y nivel educativo de la población*, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay.
- MEC. (2012). *Logro y nivel educativo de la población*, Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay.
- MEC-PNET/PROJOVEN-INEFOP/ Udelar. (2014). *Jóvenes, educación y trabajo en los cursos CECAP-PROJOVEN: ¿propuestas significativas?* Montevideo: MEC.
- Mc Combs, B., SueWhisler, J. (2000). *La clase y la escuela centradas en el aprendiz: estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- McLaughlin, M. (1988). Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea.
- Metcalfe, A., Blanchard, M., McCarthy, T. y Burns, J. (2008). Bridging the Digital Divide: Utilising technology to promote social connectedness and civic engagement amongst marginalized young people. *3CMedia*, 4.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Logro y nivel educativo alcanzado por la población*. MEC. Área de Investigación y Estadística.
- Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Anuario estadístico de educación 2012*. Montevideo: Dirección de educación de Uruguay/MEC.
- Montero, A.S. (2011). Conectivismo: una visión para la comprensión del aprendizaje desde una sociedad digitalizada. *Revista Educare*, 15(1). Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/educare/article/view/437/197>
- Morra, G.L. y Friedlander, C. A. (2001). *Evaluaciones mediante estudio de casos*. Washington DC: Departamento de Evaluación de Operación del Banco Mundial.
- Moser, C. (1998). The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development*, 26(1). Washington DC: TheWorld Bank.

- Mossberger, K., Mary, K., Tolbert, C. J. y Stansbury, M. (2003). *Virtual inequality: Beyond the digital divide*. Georgetown University Press.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Murillo, F.J. (2002). La "Mejora de la Escuela": concepto y caracterización. En F.J. Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- Murillo, F.J. (2006). La dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4).
- Murillo F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011b). Una educación escolar comprometida con la justicia social, *Observatorio social de la Educación*, 04-Mayo. Madrid: Fundación 1º de Mayo.
- Murillo F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murillo y M. Muñoz-Repiso (Coords.), *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011a). School infrastructure and resources do matter: analysis of the incidence of school resources on the performance of Latin American students. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 29-50.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2011b). ¿La escuela o la cuna? Evidencia sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre las estimaciones de los efectos escolares. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 27-50.
- Murillo, F.J., Román, M. y Hernández-Castilla, R. (2011). Evaluación Educativa para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>.
- Naranjo, S. (2002). *Capacitación y formación profesional para jóvenes en Uruguay: los programas Opción Joven y PROJOVEN a través de sus experiencias de evaluación*, Montevideo: Cinterfor/OIT- PNUD.
- Nasser, S. (2009). The digital divide and social justice. *Felicitier*, 55(6), 2.

- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and Human Rights. En P. de Greiff y C. Cronin (Eds.), *Global Justice and Transnational Politics Essays on the Moral and Political Challenges of Globalization* (pp. 117-151). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Vol. I). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed* (Vol. II). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs* (Vol. III). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices* (Vol. IV). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: Creative Problem Solving: Students' Skills in Tackling Real-Life Problems* (Vol. V). Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills, Skills*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>
- OIT. (2012). *Panorama Laboral*. Lima: OIT. Recuperado de [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_195884.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_195884.pdf)
- Oosterlaken, I. (2009). Design for Development: A Capability Approach. *Design Issues*, 25(4), 91-102.
- Ortega Sánchez, I. (2009). La Alfabetización tecnológica. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(2). Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_02/n10\\_02\\_ortega\\_sanchez.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_ortega_sanchez.pdf)
- Ortiz, M.C. y Lobato, X. (2000). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. En *XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Nueva York: Basic Books.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Papert, S. (2005). *¿Cómo pensar sobre tecnología y aprendizaje? Una llamada al diálogo*. Recuperado de

- <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/fo-article-72623.pdf>
- Papert, S. y Harel, I. (2002). *Situar el Construccionismo*, Alajuela: INCAE. Recuperado de [http://web.media.mit.edu/~calla/web\\_comunidad/Readings/situar\\_el\\_construccionismo.pdf](http://web.media.mit.edu/~calla/web_comunidad/Readings/situar_el_construccionismo.pdf)
- Patrón, R. (2008). *La educación como inversión y como actividad productiva formadora de recursos. Principales aspectos teóricos*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <http://cienciassociales.edu.uy/wpcontent/uploads/2013/archivos/Nota21.pdf>
- Pérez Aguirre, R. (2011). *Factores que facilitan la obtención de resultados en la implementación de una innovación educativa con tecnología: estudio de casos ejemplares de la implementación del Plan CEIBAL*. (Tesis de Maestría). Universidad Católica del Uruguay.
- Pérez Aguirre, R. (2011). Innovación educativa con el Modelo 1 a 1: Factores facilitadores del Plan CEIBAL, *En 6ª Conferencia Latinoamericana de Objetos de Aprendizaje*, Montevideo: Udelar
- Pérez de León, P. (2001). Focus Groups: sistematización de prácticas y calidad. *Prisma*, 16, 165-179. Montevideo: UCU.
- Pérez, A., Sarmiento, J.A. y Zabalza, M.A. (2012). Las prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 145-175.
- Pérez, C. (2004). Technological revolutions, paradigm shifts and socio-institutional change. En E. Reinert (Ed.), *Globalization, Economic Development and Inequality: An alternative Perspective* (pp.217-242). Cheltenham: Edward Elgar.
- Pérez Gomar, G. y Ravela, P. (2012). *Impactos del PLAN CEIBAL en las prácticas de enseñanza en las aulas de primaria*. Montevideo: UCU. Recuperado de [http://ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Informe%20final%20Impactos%20Plan%20Ceibal%20ense%C3%B1anza%20aulas%20Primaria\\_julio2012\\_Novedades.pdf](http://ucu.edu.uy/Portals/0/Publico/Facultades/Ciencias%20Humanas/IEE/Informe%20final%20Impactos%20Plan%20Ceibal%20ense%C3%B1anza%20aulas%20Primaria_julio2012_Novedades.pdf)
- Pérez Serrano, G. y Sarrate, M. L. (2011). Las TIC promotoras de inclusión social. *Revista española de Pedagogía*, 237-254.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Petcharuksa, S. (2001). *Constructionism in Thailand*. Bangkok: Office of National Education Commission.



- Piaget, J. (1968). *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. La Habana: Revolucionaria.
- Piaget, J. (1969). *El Nacimiento de la Inteligencia del niño*. Madrid: Aguilar.
- ANEP- DSPE – DIEE. (2012). *PISA Reporte Ejecutivo – Uruguay*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/presentacion2012/reporte%20ejecutivo%20para%20la%20prensa--3dic2013pisa%202012.pdf>
- Plan CEIBAL. (2015). *Evolución de la brecha de acceso a TIC en Uruguay (2007-2014) y la contribución del Plan Ceibal a disminuir dicha brecha*. Recuperado de <http://www.ceibal.edu.uy/Documents/Evoluci%C3%B3n%20de%20la%20brecha%20de%20acceso%20a%20TIC%20y%20contribuci%C3%B3n%20del%20Plan%20Ceibal%20-2007-2014.pdf>
- Playfoot, J. y Hall, R. (2009). *Estudio Efectivo para el Empleo: Una Perspectiva Global*. Recuperado de <http://www.eee-edexcel.com/xstandard/docs/FINAL%20-%20Educacion%20Efectiva%20para%20el%20Empleo.pdf>
- Pogge, T. (2002). Can the Capability Approach Be Justified? *Philosophical Topics*, 30(2), 167-228.
- Pogge, T. (2010). John Rawls: una biografía. *Co-Herencia*, 7(12), 13-42.
- Prats, M.À. (2001). Límites y posibilidades de las TIC en el campo de la intervención socieducativa. *Educació social: revista d'intervenció socioeducativa*, 19, 10-20.
- PROJOVEN. (2007). *Encuesta de seguimiento egresados*. Recuperado de <http://www.projovent.gub.uy>
- PROJOVEN. (2009). *Encuesta de seguimiento egresados*. Recuperado de <http://www.projovent.gub.uy>
- Proyecto INTEGRA, (2008), *Herramientas para la gestión de proyectos educativos con TIC*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Quiroga, M. (2008). Análisis comparado de experiencias de introducción de las TIC en el aula. El rol del coordinador tecnológico y su impacto en el éxito de las políticas públicas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Educacia y Cambio en Educación*, 6(4), 149-164.
- Rabazzi, G. (2005). Políticas de Empleo en Países del Mercosur. En *XII Encuentro de Cátedras de Ciencias Social y Humanísticas para las Ciencias Económicas*, UBA, Buenos Aires. Recuperado de [http://www.econ.uba.ar/www/servicios/biblioteca/bibliotecadigital/institutos/ciece/Publicaciones\\_del\\_CIECE/XII%20Encuentro.pdf#page=110](http://www.econ.uba.ar/www/servicios/biblioteca/bibliotecadigital/institutos/ciece/Publicaciones_del_CIECE/XII%20Encuentro.pdf#page=110)



- Raczinsky, D. y Serrano, C. (2002). Programas de superación de la pobreza y el capital social. Evidencias y aprendizajes de la experiencia en Chile. En I. Arriaga (Ed.), *Aprender de la experiencia. El capital social en la superación de la pobreza*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Raso-Delgue, J. (2011). América Latina: Modelos alternativos de respuesta a la inocupación y exclusión juvenil. *Revista de la Facultad de Derecho*, 31, 215-235.
- Ratan A.L. y Bailur S. (2007). Welfare, agency and “ICT for Development”. En conferencia internacional *Information and Communication Technologies and Development*. (ICTD 2007), December 15-16, Bangalore, India.
- Rawls, J. (1986). *Justicia como equidad, Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Reig Hernández, D. (2012). *Socionomía: ¿Vas a perderte la revolución social?* Deusto: Editorial Planeta, S.A.U.
- Reicher, S. (2011). Diversidad Humana y Asimetrías: una relectura del contrato social desde el punto de vista de las capacidades. *SUR. Revista Internacional de Derechos Humanos*, (14). Recuperado de [http://www.surjournal.org/esp/conteudos/getArtigo14.php?artigo=14,artigo\\_08.htm](http://www.surjournal.org/esp/conteudos/getArtigo14.php?artigo=14,artigo_08.htm)
- Reimers, F. (2000a). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5(9), 11-69.
- Reimers, F. (2000b). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, 23, 21-50.
- Resnick, L. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires: Aique.
- Resnick, M. (2002). *Rethinking Learning in the Digital Age*. Recuperado de [www.media.mit.edu/~mres/papers/wef.pdf](http://www.media.mit.edu/~mres/papers/wef.pdf)
- Resnick, M. (2006). Computer as paintbrush: Technology, play, and the creative society. En D. Singer, R. Golikoff y K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford: Oxford University Press.
- Resnick, M. (2007). Sowing the seeds of a more creative society. *Learning and Leading with Technology*, 35(4), 18-22.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ..., Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67.

- Rieber, L.P. (2003). Microworlds. En D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 583–603). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rivoir, A.L. (2011). *El Plan CEIBAL: Impacto comunitario e inclusión social 2009 – 2010*. Montevideo: Udelar.
- Robeyns, I. (2006). The Capability Approach in Practice. *The Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351–376.
- Rofman, R. (Ed.). (2013). *Hacia un Uruguay más equitativo: los desafíos del sistema de protección social*. Montevideo: Banco Mundial.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina. *REICE- Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 11(2), 33-59.
- Royal Society of Arts (RSA). (1993). *RSA computer literacy and information technology*. Oxford: Heinemann.
- Rubagiza, J., Were, E. y Sutherland, R. (2011). Introducing ICT into Schools in Rwanda: Educational Challenges and Opportunities. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 37-43.
- Ruiz Córdoba, M<sup>a</sup> del C. (2010). El tratamiento de la información y la competencia digital en la educación secundaria obligatoria. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 27.
- Ruiz, J.I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Schneider, C. (2013). Humanidades y educación: el papel de la crítica. *Revista Chilena De Literatura*, 84, 163-168.
- Saito, M. (2003). AmartyaSen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.
- Sampieri, H., Collado, R., y Lucio, P. (2002). *Metodología de la Investigación*, Tercera edición. México DF: Mc Graw Hill.
- Sánchez-Antolín P., Ramos F., Blanco-García, M. (2014). Inequality In Education And New Challenges In The Use Of Information And Communication Technologies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 1519-1522.
- Sarason, S. (2003). *El Predecible Fracaso de la Reforma Educativa*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. En K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). Nueva York: Cambridge University Press.

- Sen, A. (1979). ¿Igualdad de qué? Ciclo Tanner de conferencias *Valores humanos*, 22 de mayo de 1979, California : Universidad de Stanford. Recuperado de <http://www.fder.edu.uy/contenido/rrll/contenido/licenciatura/documentos/76456536453545354634783.pdf>
- Sen, A. (1985a). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. (1985b). Well-being, agency and freedom: the Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82, 169-221.
- Sen, A. (1987). *The Standard of Living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- Sen, A. (1999a). *La libertad individual como compromiso social*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sen, A. (1999b). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2002). ¿Por qué la equidad en salud? *Revista Panamericana de Salud Pública*, 11(5-6), 302-309.
- Sen, A., Dreze, J. (2002). *India: Development and Participation*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2009). *Primero la gente: Una Mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia*. Colombia: Taurus.
- Sen, A. (2010a). The Mobile and the World. *Information Technologies y International Development*, 1-2.
- Serna, M. (Coord.). (2010). *Pobreza y (des)igualdad en Uruguay: una relación en debate*. Montevideo: Udelar. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100906013039/pobrezaydesigualdadenuaguay.pdf>
- Silvera, C. (2005). La alfabetización digital: una herramienta para alcanzar el desarrollo y la equidad en los países de América latina y el Caribe. *ACIMED*, 13(1), 1-1. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v13n1/aci04105.pdf>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata: España.
- SITEAL. (2012). *Uruguay en contexto. Perfiles de países*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil\\_uruguay.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/perfil_uruguay.pdf)
- SITEAL. (s/f). *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*. Recuperado de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin\\_02.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/boletin_02.pdf)

- SITEAL. (2013). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Recuperado de [http://www.siteal.iipe.oei.org/sites/default/files/siteal\\_2013\\_03\\_13\\_dd\\_28\\_0.pdf](http://www.siteal.iipe.oei.org/sites/default/files/siteal_2013_03_13_dd_28_0.pdf)
- Sørensen, B., Danielsen, D. y Nielsen, J. (2007). Children's informal learning in the context of school of knowledge society. *Education and Information Technologies: official journal of IFIP technical committee on Education*, 12(1).
- Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Morata.
- Stewart, D., Shamdasani, P. (1990). *Focus Groups, Theory and practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stone Wiske, M., Rennebohm, K. y Breit, L. (2005). *Enseñar para la comprensión con nuevastecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Sugar, W. y Holloman, H. (2009). Technology Leaders Wanted: Acknowledging the Leadership Role of a Technology Coordinator. *TechTrends*, 53(6), 66-77.
- Sunkel G. y Trucco D. (Eds.). (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Taylor S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Tedesco, J.C. (2006). La integración social y los nuevos procesos de socialización: algunas hipótesis de trabajo. En X. Bonal (comp.), *Globalización, educación y población en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?* Barcelona: Centro de Información y Documentación de Barcelona (cidob).
- Tedesco, J.C. (2008). Las TIC en la agenda de la política educativa. En *Las TIC: del aula a la agenda política*, (pp.26-30). Buenos Aires: IIPE, UNICEF.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Terzi, L. (2007). Capability and Educational Equality: The Just Distribution of Resources to Students with Disabilities and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757-773.
- Thorne, S., Reinhardt, J. (2008). "Bridging Activities," New Media Literacies, and Advanced Foreign Language Proficiency. *CALICO Journal*, 25(3). Recuperado de <http://www.equinoxpub.com/journals/index.php/CALICO/article/viewArticle/23096>
- Tivadar, M., Schaeffer, Y., Torre, A. y Bray, F. (2014). OASIS – un Outil d'Analyse de la Ségrégation et des Inégalités Spatiales. *Cybergeog: European Journal of Geography*. Recuperado de <http://cybergeog.revues.org/26579>

- Thomas, J. y Parayil, G. (2008). Bridging the Social and Digital Divides in Andhra Pradesh and Kerala: a capabilities approach. *Development and Change*, 39(3), 409–435.
- Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2013). *Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en America Latina y el Caribe?* Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Travieso, J.L. y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *Revista para la Sociedad del Conocimiento*. Cataluña; UOC. Recuperado de [http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso\\_planella.pdf](http://www.uoc.edu/uocpapers/6/dt/esp/travieso_planella.pdf)
- Tullavantana, R. (2002). *The strategic development of organizing instructional system based on constructionism of Thai higher education institution*. (Tesis doctoral). Bangkok: Chulalongkorn University.
- Urquijo, M.J. (2007). *El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites*. (Tesis doctoral). València: Universitat de València. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/9862>
- ANEP – CODICEN. (2013). *Uruguay en PISA 2012. Informe sobre los resultados en Lectura, Matemáticas, Ciencias*. Recuperado de [http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/presentacion2012/presentacin%203dic2013\\_8y30v2.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2012/presentacion2012/presentacin%203dic2013_8y30v2.pdf)
- Vallés, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Veiga, D. (2011). Estructura socioeconómica y desarrollo local en Uruguay. En las *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales*, 13-14 de setiembre de 2011. Montevideo: Udelar.
- Vicario, C. (2009). Construccinismo. Referente sociotecnopedagógico para la era digital. *Innovación Educativa* (9). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179414895005>
- Vigotski, L. S. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Walker, M. (2008). A Human Capabilities Framework for Evaluating Student Learning. *Teaching In Higher Education*, 13(4), 477-487.
- Walker, M. y Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. India: Palgrave Macmillan.

- Walton, R., Putnam, C., Johnson, E. y Kolko, B. (2009). Skills are not binary: nuances in the relationship between ICT skills and employability. *Information Technologies and International Development*, 5(2), 1–18.
- Weller, J. (2007). La inserción laboral de los jóvenes: características, tensiones y desafíos. *Revista de la CEPAL*, 92, 61-82.
- Wilkinson, H. (2006). Hijos de la libertad. ¿Surge una nueva ética de la responsabilidad individual y social? En U. Beck (Ed.), *Hijos de la Libertad*. México: FCE.
- Winocur, R. y Sánchez, R. (2012). *La experiencia de apropiación de las computadoras XO en las familias y comunidades beneficiarias del Plan CEIBAL*. Montevideo: Plan CEIBAL. Recuperado de <http://www.ceibal.org.uy/docs/investigacion/Evaluacion-cualitativa-de-las-experiencias-de-apropiacion-de-las-computadoras-INFORME-EJECUTIVO.pdf>
- Weller, J. (2003). La problemática inserción laboral de los y las jóvenes. *Macroeconomía del Desarrollo*, (28). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de [http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5391/S0312870\\_es.pdf?sequence=1](http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5391/S0312870_es.pdf?sequence=1)
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.
- Yekini, N.A., Rufai, M.M., Adetoba, B.T., Akinwale, A.K. y Ojo, O. (2012). ICT “Tools” for Poverty Eradication and Economic Growth in Nigeria. *Greener Journal of Educational Research*, 2(1), 13-19.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Young, I. M. (2008). Five faces of oppression. En G. Henderson y M. Waterstone (Eds.), *Geographic Thought: A Praxis Perspective*. Londres: Routledge.
- Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Grao.
- Zheng, Y. (2009). Different Spaces for e-Development: What Can We Learn from the Capability Approach? *Information Technology for Development*, 15(2), 66–82. Recuperado de [www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)
- Zheng, Y. y Stahl, B.C. (2011). Technology, capabilities and critical perspectives: what can critical theory contribute to Sen’s capability approach? *Ethics and Information Technology*, 13(2), 69-80.
- Zucker, A. (2005). Starting School Laptop Programs: Lessons Learned. One-to-One Computing. *Evaluation Consortium*, 1, 1-6.

## **ANEXOS**

---





## **ANEXO 1. PAUTA DE ENTREVISTA AL EQUIPO DIRECTIVO**

1. ¿Cuántos años de permanencia en la ECA tienes?
2. ¿Qué dedicación horaria tienes en el centro?
3. ¿Cuántos años hace que ejerces este cargo, acá o en otro centro educativo?
4. ¿Cómo consideras que es el mantenimiento y cuidado de las instalaciones y los materiales por parte de los alumnos de este centro educativo? ¿ha sido así siempre a lo largo del tiempo?

### **Ahora te voy a hacer una serie de preguntas de la órbita del centro educativo:**

5. ¿Sientes que el centro educativo tiene algunos espacios de autonomía por fuera de lo que exige INEFOP para realizar su tarea?
6. ¿Participas en actividades extra horario? Y los docentes y técnicos en general, ¿lo hacen?
7. ¿Sientes que en este centro educativo hay acuerdo en cuanto a los objetivos que Ud. persigue y los que persiguen los docentes y técnicos?
8. ¿Considera que en el centro educativo todos o la mayoría de los integrantes del centro educativo, piensan lo mismo acerca del Programa PROJOVEN, o las opiniones están divididas o son más bien diversas?
9. En la ECA ¿consideras que las comunicaciones son fluidas o dificultosas?
10. Cuando aparece un problema en el centro educativo ¿a quién recurres? ¿depende esto del tipo de problema?
11. Mirando el centro educativo como organización, ¿cuáles consideras que son los aspectos problemáticos? Por ej. el ausentismo docente, la falta de personal, lo edilicio, etc.
12. ¿Sientes que aquí siempre se trata de identificar los problemas existentes?
13. ¿Cómo hacen habitualmente en este centro educativo para tomar las decisiones?
14. En este centro educativo ¿te sientes apoyado? ¿sientes que comparte con los docentes y técnicos los problemas, conflictos y soluciones, o debes hacerlo en solitario?
15. ¿Han producido actividades o experiencias en conjunto, propias del centro educativo, tú y los docentes y técnicos?

16. En tu centro educativo, para los cursos del Programa PROJOVEN, Proimujer y Procladis, cuando se dan al mismo tiempo ¿han tenido necesidad de armar una grilla-cronograma de uso del Aula Informática para los diferentes grupos del centro educativo? Si no es así, ¿es porque no lo consideran necesario o porque lo hacen de alguna otra forma? Por favor, explica cómo lo hacen para que todos puedan usarla.
17. ¿Comparten conocimientos técnicos entre todos?
18. ¿Visitas habitualmente las aulas? ¿y los docentes se visitan entre ellos? Si es así, ¿puedes describir cómo viven esa experiencia?
19. ¿Cree que en el centro educativo las relaciones son más *profesionales* que *personales* o viceversa?
20. ¿Sientes que formas parte de un equipo?
21. El centro educativo ¿mantiene vínculos sistemáticos con las empresas o la comunidad? Si es así ¿puedes darme ejemplos?
22. ¿Crees que existen algunos otros factores del *funcionamiento* del centro educativo, diferentes a los ya mencionados, que inciden o incidieron en la buena (o mala) implementación del Programa PROJOVEN? Si es así ¿puedes decirme cuáles?
23. ¿Crees que la llegada de las nuevas coordinadoras impactó en la forma en que se gestiona el centro educativo? ¿de qué forma?
24. ¿Cómo era antes de la llegada de las nuevas coordinadoras la gestión del centro educativo?
25. ¿Recuerdas si llevaron adelante algún tipo de innovaciones propias del centro educativo con anterioridad a la llegada de las nuevas coordinadoras? Si es así, ¿cómo cuáles?

**Ahora le voy a hacer una serie de preguntas de la órbita de la Dirección:**

26. ¿Tienes alguna formación previa en informática?
27. Cuando accediste a este cargo ¿implementaste algún plan de acción? Si es así ¿podrías describir cuál? ¿y con quién lo hiciste? ¿cree que dio o dará sus frutos?
28. Con respecto al Programa PROJOVEN en sí, dirías que te sentías más bien motivado, involucrado o comprometido? ¿esto cambió a lo largo del tiempo?

29. ¿Has accedido a material de apoyo acerca de esta propuesta educativa? Si es así, por favor explique cuál ha sido la vía de acceso a ese material de apoyo.
30. Los docentes y técnicos que están implementando **bien** el Programa, ¿reciben algún tipo de reconocimiento?
31. Para la recepción de los alumnos, ¿realizaste algún tipo de actividad preparatoria?
- Si es así, por favor describe cuál/es realizaste.
32. ¿La ECA tiene un “proyecto educativo de centro”? Si es así, ¿piensa que la ECA ha alineado el Programa PROJOVEN con su proyecto de centro? De ser así, ¿quiénes crees que fueron los principales promotores de esto?
33. ¿Consideras que fomentas y mantienes la participación y comunicación permanente con las partes interesadas (docentes y técnicos, alumnos y empresas)? Si es así, ¿a través de qué acciones concretas lo haces?
34. ¿Puede describir cómo ha sido y es el uso de las computadoras por parte de docentes y técnicos y alumnos a lo largo del tiempo?
35. La ECA ¿ha llevado adelante proyectos locales propios? De ser así, ¿principalmente quiénes se han ocupado de llevarlos adelante?
36. Si le pido que me describa a la ECA, ¿qué diría Ud. que la describe en su especificidad, qué es lo que lo hace “único” con respecto a otras ECA?
37. ¿Crees que existen algunos otros aspectos de la Dirección diferentes a los ya mencionados, que inciden o incidieron en la implementación del Programa PROJOVEN? Si es así ¿puede decirme cuáles?
38. Para ir finalizando ¿Crees que en la implementación del Programa han incidido factores de otras órbitas, diferentes a los ya mencionados? Si es así ¿cuáles serían?

**Para cerrar el cuestionario, te quisiera hacer una pregunta general:**

39. Para ti ¿qué es lo que hace que realmente funcione el PROJOVEN en la ECA?

Muchas gracias!!



## **ANEXO 2. PAUTA DE ENTREVISTA A DOCENTES**

1. ¿Cuántos años de permanencia en este centro tienes?
2. ¿Actualmente cuál es tu cargo?
3. ¿Qué dedicación horaria tienes en el centro?
4. ¿Cuántos años hace que ejerces la docencia?
5. ¿Tienes otra actividad vinculada con el trabajo? ¿trabajas para otro centro con el programa PROJOVEN o trabajaste?
6. ¿Tú formación profesional?
7. ¿Podríamos decir que tienes un área de especialización, tal vez no la estudiaste pero te especializaste tal vez en Pedagogía?

### **Ahora te voy a hacer una serie de preguntas de la órbita del Programa PROJOVEN:**

8. ¿Qué piensas en general del Programa PROJOVEN?
9. ¿Piensas que es un buen programa para la inserción laboral de jóvenes que no terminaron la enseñanza secundaria? ¿por qué?
10. ¿Conoces otro programa mejor?
11. ¿Crees que los ayuda a querer continuar con los estudios?
12. ¿Y que la inserción laboral es duradera o efímera?
13. ¿Conoces otros centros que imparten el Programa PROJOVEN?
14. ¿Cuáles son para vos los aspectos útiles del programa?
15. ¿Qué mejorarías del Programa PROJOVEN? ¿Qué sugerencias y/o modificaciones le aportarías al programa?

### **Ahora te voy a hacer una serie de preguntas de la órbita del centro educativo:**

16. ¿Cómo consideras que es el mantenimiento y cuidado de los equipos e instalaciones por parte de los alumnos de este centro?
17. ¿Sientes que el centro tiene algunos espacios de autonomía dentro del Programa PROJOVEN para realizar su tarea?
18. ¿Consideras que en el centro todos o la mayoría de los integrantes del centro piensan lo mismo acerca de las ventajas del uso de TIC en la enseñanza, o las opiniones están divididas o son más bien diversas?
19. ¿Participas en actividades extra horario? Y tus colegas en general, ¿lo hacen?

20. ¿Sientes que en este centro hay acuerdo en cuanto a los objetivos que persigue la Dirección del centro y los que persiguen los docentes?
21. En el centro ¿consideras que las comunicaciones son fluidas o dificultosas?
22. Cuando aparece un problema en el centro ¿a quién recurres? ¿depende esto del tipo de problema?
23. Mirando el centro como organización, ¿cuáles consideras que son los aspectos problemáticos? Por ej. el ausentismo docente, la falta de personal, lo edilicio, etc.
24. ¿Siente que aquí siempre se trata de identificar los problemas existentes?
25. ¿Cómo hacen habitualmente en este centro para tomar las decisiones?
26. En este centro ¿te sientes apoyado? ¿sientes que comparte con sus colegas y/o coordinador/a, los problemas, conflictos y soluciones, o debes hacerlo en solitario?
27. ¿Han producido actividades o experiencias en conjunto?
28. ¿Comparten conocimientos técnicos entre todos?
29. ¿Alguna vez otro colega visitó tu aula o viceversa? ¿y la coordinador/a? Si es así, ¿puedes describir cómo viviste esa experiencia?
30. ¿Crees que en el centro las relaciones son más *profesionales* que *personales* o viceversa?
31. ¿Sientes que formas parte de un equipo?
32. El centro ¿mantiene vínculos sistemáticos con el mundo laboral (empresas, etc.)? Si es así ¿puedes darme ejemplos?
33. ¿Crees que existen algunos otros factores del *funcionamiento* del centro, diferentes a los ya mencionados, que inciden o incidieron en la buena (o mala) implementación del Programa PROJOVEN? Si es así ¿puedes decirme cuáles?
34. ¿te parece que luego de estos cursos del Programa PROJOVEN, los jóvenes logran cierto nivel de competencia digital?
35. ¿Conoces el diseño curricular de los cursos de PROJOVEN de la ECA?
36. Te parece que este diseño curricular, ¿posibilita que el programa PROJOVEN obtenga buenos resultados en el logro de la competencia digital con estos estudiantes, que son de nivel socioeconómico bajo, y han en general abandonado sus estudios formales?
37. ¿O te parece que puede más bien su puesta en práctica, y/o el tipo de gestión del centro, que posibilite que el programa PROJOVEN obtenga buenos resultados en el logro de la competencia digital con estos estudiantes?

38. ¿Crees que la llegada de las nuevas coordinadoras impactó en la forma en que se gestiona el centro? ¿de qué forma?
39. ¿Cómo era antes de la llegada de las nuevas coordinadoras la gestión del centro?
40. ¿Recuerdas si llevaron adelante algún tipo de innovación propia del centro con anterioridad a la llegada las nuevas coordinadoras? Si es así, ¿cómo cuáles?
41. ¿Qué mejorarías de la ECA? ¿Qué sugerencias y/o modificaciones le aportarías al centro educativo?

**Ahora te voy a hacer una serie de preguntas de la órbita de los docentes:**

**Con respecto a las TIC**

42. Antes de entrar en la ECA, ¿tenías alguna formación previa en informática?
43. ¿Tu nivel de habilidades con respecto a herramientas como Office, Internet, mail, tu nivel de desarrollo?
44. ¿Esos son los principales usos que les das a la herramienta?  
¿Y tú, hablando más de tu vida personal o laboral, cuales son los principales usos que le das a la herramienta tecnológica?
45. ¿Y el tiempo que le dedicas en tu vida personal (no laboral) al uso de herramientas tecnológicas?
46. ¿Qué tipo de relación estableces tú con las herramientas tecnológicas? Tal vez la enseñanza ya no puede obviar todas estas tecnologías y hay que enfrentarlas?
47. Entrando más al aula de clases ¿Qué crees acerca de cuál es la mejor manera de enseñar, la mejor estrategia para enseñar a los jóvenes de este centro y en general a todos los jóvenes?
48. ¿Los principales beneficios, tal vez dificultades en el uso de Tecnologías con jóvenes?
49. ¿Cómo te parece que usan estos jóvenes las nuevas tecnologías? ¿Son nativos digitales?
50. ¿Crees que la tecnología pudo generar algún cambio en el futuro de estos jóvenes?
51. ¿Qué crees con respecto a los cursos de PROJOVEN de la ECA, en particular en lo referente a usar las TIC como una herramienta educativa? ¿Consideras que el tener que usar TIC facilita u obstaculiza tu tarea como docente?
52. ¿Podrías describir qué sientes hacia la tecnología?
53. Al tener que usar las TIC para enseñar ¿sientes más o menos entusiasmo como docente?

54. ¿Cambió tu nivel de motivación para trabajar?
55. ¿Caractprísticas de los jóvenes con los que tú trabajas?
56. ¿Puedes dar las principales estrategias que tengas para el uso de TIC con jóvenes, Hay un momento el que tú te dices ¿me es útil? ¿No me es útil? ¿Por qué me es útil? ¿Cómo fue esa decisión?
57. ¿Tienes cercanía con algún otro caso de uso de tecnologías en aulas, conoces a otras personas que le den mucho énfasis?
58. ¿Cómo sientes que los jóvenes evalúan el uso de tecnologías, cómo se sienten con esto?
59. ¿Y dentro de la evolución que han tenido las TIC, podríamos decir que viene algo nuevo también que tu veas importante para ellos?
60. Al tener que usar las TIC para enseñar ¿Le temías o temes a un cambio de rol docente-alumno?
61. Desde que usas las TIC para enseñar, ¿piensas que ha cambiado tu forma de enseñar y tu rol en el proceso de enseñanza? Si es así, ¿puedes hacerme una breve descripción del cambio?
62. ¿Cómo integras el uso de las TIC a la práctica de aula (actividades planificadas y espontáneas)? ¿con conexión a Internet o sin conexión?
63. ¿Podrías estimar la frecuencia con que lo haces y para qué la usas principalmente (por ej. propuestas áulicas planificadas o espontáneas, interés general, etc.)?
64. ¿Qué les enseñas concretamente con las TIC o de las TIC?
65. ¿Les das pistas de cómo crear su propia red de aprendizaje permanente y autodidacta? ¿de qué manera?
66. ¿En qué grado ha logrado integrar las TIC con respecto a aspectos tales como:
  - tu planificación del curso
  - el desarrollo de propuestas áulicas
  - buscar actividades motivadoras
  - actividades de evaluación
  - atención a la diversidad en tu grupo?
67. Cuando el joven usa las TIC con un buen nivel de experticia ¿qué haces tú?
68. ¿Qué consideras tú tener “buen nivel de experticia” para estos jóvenes?

**Con respecto a los docentes y este centro educativo**

69. ¿Sientes que los docentes de este centro comparten experiencias entre ellos?



70. En este centro, ¿existen o existieron instancias de coordinación y capacitación espontáneas, independientemente de lo exigido por INEFOP?
71. Al comienzo en este centro, ¿cómo resolvían los problemas que las nuevas tecnologías les presentaba? ¿Había o hay algún Referente a quién consultar?
72. ¿Podrías cuantificar en una escala de 1 a 5, qué tan comprometido te sientes con el éxito del Programa PROJOVEN en general y en este centro educativo en particular?
73. ¿Crees que existen algunos otros aspectos de la órbita de los docentes diferentes a los ya mencionados, que inciden o incidieron en el éxito (o fracaso) la implementación de los cursos de PROJOVEN en este centro educativo? Si es así ¿puedes decirme cuáles?
74. Para ir terminando, ¿crees que en la implementación de los cursos de PROJOVEN en este centro educativo han incidido factores de otras órbitas, diferentes a los ya mencionados? Si es así ¿cuáles serían?

**Para cerrar el cuestionario, te quisiera hacer dos preguntas generales:**

75. Para ti ¿qué es lo que hace que realmente funcionen los cursos de PROJOVEN en este centro?
76. ¿Consideras que algo de esta experiencia, lo positivo obviamente, es trasladable a la enseñanza formal para mejorarla?

Bueno XXXXX, muchas gracias por tu tiempo y tu disposición para esta entrevista.



## **ANEXO 3. PAUTA PARA ENTREVISTAS A ALUMNOS DE LA ECA**

### **Datos Básicos:**

Nombre:

Edad:

Barrio:

### **Experiencia previa en el sistema educativo**

1. Antes de entrar al FCI, ¿estabas haciendo el liceo o UTU?
2. ¿Cómo te fue en la escuela? (¿repitió?)
3. ¿Cómo te había ido en el liceo? (repitió, ¿abandonó?).
4. ¿Cuánto tiempo pasó desde que estabas estudiando allí hasta que ingresaste a la ECA?

### **Ingreso en la ECA**

5. ¿Cómo te enteraste de la ECA?
6. ¿Tú estás en el programa desde cuándo, cuándo empezó tu curso?
7. ¿Cuándo termina?
8. ¿Hiciste antes otro curso de PROJOVEN? ¿cuándo y cuál?
9. ¿Por qué decidiste o qué te motivó a participar en el programa PROJOVEN? ¿y en la ECA?
10. ¿Tenías conocimientos previos del curso que elegiste para estudiar?

### **Opinión sobre FCI**

11. ¿Qué expectativas tenías antes de ingresar al programa?; ¿se te cumplieron?  
¿Por qué?
12. ¿Cambió en algo hoy tu percepción acerca del curso, en relación a la que tenías antes de participar del mismo?, ¿lo recomendarías a otra persona?, si sí, ¿por qué?.
13. ¿Qué te aporta el programa de la ECA en cuanto a:

### **Formación**

### **Autoconfianza**

### **Búsqueda de empleo**

### **Contenidos/ material / herramientas**

### **Contactos/ redes**

14. ¿Cuáles son para vos los aspectos útiles del programa?
15. ¿Qué cosas no te está aportando el programa, que hubieras querido que te aporte?
16. ¿Qué es lo que más te gusta de la ECA?
17. ¿Cómo te resulta que sea un curso intensivo?
18. ¿Cómo te parece que es la capacitación que te dan?
19. ¿Qué te pareció el Taller de Orientación Laboral y Social?
20. ¿Cómo te resulta la experiencia del taller? ¿Qué es lo que te gusta más?
21. ¿Te parece que en el curso se logra mezclar la teoría con la práctica? ¿Crees que las materias se integran entre sí?
22. ¿Hubo alguna de las materias que te gustó más? ¿Por qué?
23. ¿Crees que el componente profesional que te da la ECA te va a permitir crear contactos que contribuyen a tu formación laboral? ¿Por qué?
24. ¿Qué cosas crees que dentro de la ECA te ayudan para que puedas terminarlo?
25. ¿Cómo te llevas con los profesores, y orientadores?
26. ¿Tu familia te apoya para que estudies? ¿Por qué?
27. ¿Qué mejorarías de la ECA? ¿Qué sugerencias y/o modificaciones le aportarías al programa?
28. ¿Qué te gustaría que se mantuviera?
29. ¿Volverías a visitar el centro al terminar de cursar? ¿Por qué motivo?

### **Opinión sobre la enseñanza de las TIC en la ECA**

30. ¿Cómo te resulta la enseñanza de las TIC en la ECA? ¿Crees que te resulta útil en tu vida personal?
31. ¿Crees que lo que aprendes de Informática (o con las TIC) en la ECA te ha ayudado o te va ayudar en tu vida laboral? ¿Por qué?
32. ¿Usas las computadoras en las distintas asignaturas de la ECA o sólo en la clase de Informática? *Si la respuesta es sí, preguntar: ¿En las demás asignaturas, con qué frecuencia?*
33. ¿Para qué usas la PC acá en la ECA? Nombrar todos los usos.
34. ¿Has aprendido nuevos usos de la PC en este curso en la ECA que antes no sabías? ¿Cómo cuáles?

35. ¿En tu casa tienes PC? ¿Para qué la usas?
36. ¿Dónde te conectas a Internet? ¿Para qué lo usas?
37. *Si corresponde:* Tuviste o tienes XO en el liceo ¿para qué la usabas?
38. ¿Piensas que con lo que has aprendido del uso de la PC e Internet, ahora eres más capaz que antes de auto aprender (buscar páginas relativas a Marketing y Ventas por ejemplo) para seguir mejorando tu educación en el futuro?
39. ¿Crees que si sigues en contacto al terminar el curso con tu grupo de PROJOVEN te puede traer beneficios en tu futuro educativo y laboral?

### **Impacto sobre la inserción laboral**

40. ¿Ya trabajaste? ¿Cuántos trabajos tuviste? ¿Qué hacías? ¿En todos generabas ingresos? ¿Qué carga horaria tenían?

### **Tu situación actual laboralmente hablando**

41. ¿Estás trabajando actualmente? ¿En qué? ¿Desde cuándo? ¿Qué carga horaria tiene? ¿Aplicas lo que aprendes en la ECA?
42. *Si corresponde:* Ese/s trabajo/s, ¿cómo fue que los conseguiste? ¿La ECA intervino en algo?
43. ¿Qué cosas piensas que te enseña la ECA y te van a servir para encontrar trabajo?
44. ¿Qué otra cosa sentís que te hubiera gustado aprender para el trabajo en la ECA y te faltó?
45. ¿Estás buscando aparte trabajo?
46. ¿Tienes correo electrónico? ¿Lo utilizas con qué frecuencia?
47. ¿Facebook tienes? ¿Con qué frecuencia lo ocupas?
48. ¿Facebook u otra red social lo has utilizado para encontrar trabajo?

### **Continuidad en el sistema educativo**

49. Después de egresar del curso de la ECA, ¿piensas continuar estudiando?
50. *Si responde no:* ¿Por qué no quieres seguir estudiando? ¿Te gustaría retomar los estudios algún día? ¿Qué te gustaría hacer?
51. *Si responde sí:* ¿Qué piensas hacer? ¿En dónde? ¿En qué año entrarías?
52. ¿Por qué decidiste continuar estudiando? ¿Tiene que ver esto con lo que estás estudiado en la ECA?

53. ¿Influyó, de alguna forma el programa PROJOVEN de la ECA en tu decisión de continuar estudiando?

54. ¿Hasta dónde te gustaría seguir estudiando?

#### **Información Socio Económica**

55. Actualmente ¿Dónde vivís? ¿Con quienes vivís? ¿Siempre viviste ahí?

56. *En caso de vivir con los padres/ Otros referentes adultos, preguntar:* ¿En qué trabaja tu madre/referente femenino? ¿Cuál es su nivel educativo? ¿Y tu padre/padrastro/referente masculino en que trabaja? ¿Cuál es su nivel educativo?

#### **Vida personal**

57. ¿Estás en pareja? ¿Vivís con él/ella? (Si antes no lo mencionó) ¿Estudia o estudió aquí o hizo algún curso de PROJOVEN también?

58. ¿Tienes hijos? ¿Cuántos? ¿Cuántos años tienen?

59. ¿Tienes amigos en la ECA? ¿y fuera? ¿De dónde son?

60. Para ti ¿qué es lo que crees que hace que realmente funcionen los cursos de PROJOVEN en este centro?

61. ¿Consideras que algo de esta experiencia, lo positivo obviamente, es trasladable a la enseñanza del Liceo para mejorarla?

62. ¿Te gustaría agregar algo más?

**Muchas gracias xxxxxx por tu tiempo para esta entrevista.**

## **ANEXO 4. PAUTA ORIENTADORA PARA FOCUS GROUPS A ALUMNOS DE LA ECA**

Curso:

### **Ingreso en la ECA**

1. ¿Hicieron antes otro curso de PROJOVEN? ¿cuándo y cuál?
2. ¿Por qué decidieron o los motivó a participar en el programa PROJOVEN? ¿y en la ECA?
3. ¿Tenían conocimientos previos del curso que eligieron para estudiar?
4. ¿Cuánto tiempo pasó desde que estabas estudiando en el liceo o UTU hasta que ingresaste a la ECA?

### **Opinión sobre PROJOVEN y la ECA**

1. ¿Qué expectativas tenían antes de ingresar al programa?; ¿se cumplieron?  
¿Por qué?
2. ¿Cambió en algo hoy la percepción acerca del curso, en relación a la que tenían antes de participar del mismo?, ¿lo recomendarían a otra persona?, si sí, ¿por qué?.
3. ¿Qué les aporta el programa de la ECA en cuanto a:
  - Formación
  - Autoconfianza
  - Búsqueda de empleo
  - Contenidos/ material / herramientas
  - Contactos/ redes
4. ¿Cuáles son para uds. los aspectos útiles del programa?
5. ¿Qué cosas no les está aportando el programa, que hubieran querido que les aporte?
6. ¿Qué es lo que más les gusta de la ECA como centro educativo?
7. ¿Cómo les resulta que sea un curso intensivo?
8. ¿Cómo les parece que es la capacitación que les dan?

9. ¿Qué les parece el Taller de Orientación Laboral y Social?
10. ¿Qué es lo que les gusta más del curso?
11. ¿Les parece que en el curso se logra mezclar la teoría con la práctica? ¿Creen que las materias se integran entre sí?
12. ¿Hubo alguna de las materias que les guste más? ¿Por qué?
13. ¿Creen que el componente profesional que te da la ECA les va a permitir crear contactos que contribuyen a su formación laboral? ¿Por qué?
14. ¿Qué cosas creen que dentro de la ECA les ayudan para que puedan terminarlo?
15. ¿Cómo se llevan con los profesores, y orientadores?
16. ¿Las familias apoyan para que estudien? ¿Por qué?
17. ¿Qué mejorarían de la ECA? ¿Y del Programa PROJOVEN? ¿Qué sugerencias y/o modificaciones aportarían al programa y/o a la ECA?
18. ¿Qué les gustaría que se mantuviera?
19. ¿Volverían a visitar el centro al terminar de cursar? ¿Por qué motivo?

#### **Opinión sobre la enseñanza de las TIC en la ECA**

1. ¿Cómo les resulta la enseñanza de la Informática (o las TIC) en la ECA? ¿Creen que les resulta útil en tu vida personal?
2. ¿Creen que lo que aprenden de Informática (o las TIC) en la ECA les ha ayudado o les va ayudar en su vida laboral? ¿Por qué?
3. ¿Usan las computadoras en las distintas asignaturas de la ECA o sólo en la clase de Informática?
4. ¿Para qué usan la PC acá en la ECA? Nombrar todos los usos.
5. ¿En sus casas tienen PC? ¿Para qué la usan?
6. ¿Dónde se conectan a Internet? ¿Para qué lo usan?
7. *Si corresponde:* Tuviste o tienes XO en el liceo ¿para qué la usabas?
8. ¿Han aprendido nuevos usos de la PC en este curso en la ECA que antes no sabían? ¿Cómo cuáles?



9. ¿Piensan que con lo que han aprendido del uso de la PC e Internet, ahora son más capaces que antes de auto aprender (buscar páginas relativas a Marketing y Ventas por ejemplo) para seguir mejorando su educación en el futuro?
10. ¿Creen que si siguen en contacto al terminar el curso con su grupo de PROJOVEN les puede traer beneficios en el futuro educativo y laboral?

**Impacto sobre la inserción laboral**

1. ¿Qué cosas piensan que les enseña la ECA y les van a servir para encontrar trabajo?
2. ¿Qué otra cosa sienten que les hubiera gustado aprender para el trabajo en la ECA y les faltó?
3. ¿Están buscando aparte trabajo?
4. ¿Tienen correo electrónico? ¿Lo utilizan con qué frecuencia?
5. ¿Facebook tienen? ¿Con qué frecuencia lo usan?
6. ¿Facebook u otra red social lo han utilizado para encontrar trabajo?

**Continuidad en el sistema educativo**

1. Después de finalizar el curso en la ECA, ¿piensan continuar estudiando en Secundaria o UTU?
2. *Si responden no:* ¿Por qué no quieren seguir estudiando? ¿Les gustaría retomar los estudios algún día? ¿Qué les gustaría hacer?
3. *Si responden sí:* ¿Qué piensan hacer? ¿En dónde?
4. ¿Por qué decidieron continuar estudiando? ¿Tiene que ver esto con lo que están estudiado en la ECA?
5. ¿Influyó, de alguna, el programa PROJOVEN de la ECA en su decisión de continuar estudiando?
6. ¿Hasta dónde les gustaría seguir estudiando?

**Otros temas**

1. ¿Tienen amigos en la ECA? ¿y fuera? ¿De dónde son?
2. Para uds. ¿qué es lo que hace que realmente funcionen los cursos de PROJOVEN en este centro?

3. ¿Consideran que algo de esta experiencia, lo positivo obviamente, es trasladable a la enseñanza del Liceo para mejorarla?
4. ¿Les gustaría agregar algo más?

**Muchas gracias jóvenes por su tiempo para esta charla.**

## ANEXO 5. PAUTA DE OBSERVACIÓN DE AULA

<b>Estructura visible</b> <b>Curso:</b> <b>Modalidad: clase teórica/práctica</b> <b>Asignatura:</b> <b>Profesor:</b> <b>Fecha:</b> <b>Duración:</b>					
Fase/ Episodio	Método de Enseñanza		Medios de Comunicación	Interacción Social	
	Tareas del profesor	Tareas de los alumnos		Tipo de estructura	Nivel de participación
1ª.- fase: Inicio					
2ª.- fase: Desarrollo					
3ª.-fase: Cierre					
Observaciones					



## ANEXO 6. ENCUESTA DE SEGUIMIENTO DE EGRESADOS

Nombre:

Grupo:

1. ¿Estás trabajando?
2. ¿Hace cuánto?
3. ¿Es una suplencia o es efectivo?
4. ¿A qué tipo de trabajo accediste? (en el sector formal, en el sector informal, en una situación de precariedad, en una situación de subempleo)
5. Lo conseguiste por medio de PROJOVEN (de la ECA) o por tu cuenta? ¿te ayudaron a buscar las sicólogas del PROJOVEN?
6. ¿Cuántas horas trabajas por semana en ese trabajo?
7. ¿Deseas trabajar más horas?
8. ¿Estás disponible en este momento para trabajar más horas?
9. ¿Buscas o aceptarías una actividad suplementaria a la que actualmente realizas?
10. ¿Por qué? ¿estás conforme con el sueldo? ¿Cuánto ganas “en la mano”?
11. Este trabajo ¿es tu primer trabajo?
12. ¿Es mejor que los anteriores?
13. Lo que aprendiste de TIC en la ECA, ¿consideras que te ayudó a conseguir un trabajo mejor de lo que conseguirías si no hubieras aprendido lo que aprendiste en PROJOVEN?
14. ¿Usas lo que aprendiste de Informática en tu trabajo, o no tiene nada que ver con lo que aprendiste?
15. ¿Qué consideras más útil de todo lo que te aportó el PROJOVEN a tu carrera labora.



## ANEXO 7. CONTENIDO DE LIBRETAS DIGITALES

Las libretas digitales de los cursos de PROJOVEN de INEFOP, están realizadas en planillas en Excel y contienen las siguientes hojas:

1. General
2. Jóvenes
3. Resumen
4. Asistencia
5. APE
6. ILAS
7. Reinserción Educativa
8. Empresas
9. Subsidios
10. Evaluación

Cada hoja contiene una planilla diferente de las cuales se mostrarán algunos ejemplos. Dada la dificultad de copiar una planilla con muchas columnas, a veces los encabezados de columna se muestran en una lista vertical.

La Hoja 2-Jóvenes, contiene lo siguiente:

- Llamado
- Nº
- ECA
- Área\_de\_capacitación
- Curso
- Nº\_de\_curso
- Supervisor
- Localidad
- Departamento
- 1er\_\_nombre
- 2do\_\_nombre
- 1er\_\_apellido
- 2do\_\_apellido

- C\_I\_
- Sexo
- Edad
- Fecha\_de\_nacimiento
- Localidad
- Calle
- Nª
- Apto.
- Barrio
- Ciudad
- Departamento
- Teléfono
- Teléfono\_vecino
- Nombre
- Celular
- Teléfono
- Nombre
- Fecha\_2
- Ciudad\_2
- Estado\_civil
- Tiene\_hijo
- N°\_de\_hijo
- Edad\_al\_tenerlo
- Cuidado\_de otros
- Asistes
- A cuál
- Año
- Edad al dejar
- Nivel educativo
- Último año cursado
- Últ. Año aprobado
- Cantidad de años repetidos



- Nº de años
- Previas
- De qué año
- Posibilidad de aprobado
- Causa
- Causa
- Otros cursos
- Tienes problemas de salud
- Estas realizando algún tratamiento
- Cuál
- Tienes carné

Se muestra aquí la planilla de la Hoja de Asistencia:

Control del Total de Horas de Asistencias por Módulo										
Anotar Fecha de la última actualización de las asistencias:										
Nº	A apellido	Nombre	TFL	% del TFL	CE	% de la CE	TOLS	% del TOLS	CC	% de la CC
		Anotar el Total de Horas que tiene el Módulo			200		70		100	
		Anotar el Total de Horas Dictadas hasta la Fecha-->		#1DIV/0!	200	100%	70	100%	100	100%
1	0	0		#1DIV/0!	156	78%	62	89%	94	94%
2	0	0		#1DIV/0!	192	96%	70	100%	118	118%
3	0	0		#1DIV/0!	200	100%	58	83%	116	116%
4	0	0		#1DIV/0!	8	4%	16	23%	28	28%
5	0	0		#1DIV/0!	0	0%	6	9%	6	6%
6	0	0		#1DIV/0!	164	82%	58	83%	118	118%
7	0	0		#1DIV/0!	8	4%	0	0%	0	0%
8	0	0		#1DIV/0!	196	98%	62	89%	106	106%
9	0	0		#1DIV/0!	198	99%	62	89%	112	112%
10	0	0		#1DIV/0!	200	100%	66	94%	122	122%
11	0	0		#1DIV/0!	200		70		122	122%
12	0	0		#1DIV/0!	1		6			
	0	0		#1DIV/0!						

La Hoja de Resumen, contiene todos estos datos de la lista que se presenta debajo:

- ECA
- Área de capacitación
- Curso
- Nº de curso
- Supervisor/a

- Localidad
- N°
- Apellido
- Nombre
- C.I.
- Tfl
- Cap. Específica
- TOLS
- Complementaria
- APE
- Tfl
- Cap. Específica
- TOLS
- Complementaria
- APE
- ILAS
- RE
- Evaluación inicial
- Evaluación intermedia
- Evaluación final
- Subsidio
- Observaciones

La Hoja que refiere a Empresas muestra los siguientes datos:

	Empresa	Razón Social	Rubro	Grupo (Consejo de Salarios)	Sub - grupo (Consejo de Salarios)	Teléfono	Dirección	RUC	APE Oferta	ILA Oferta	APE Ejecución	ILA Ejecución	Contrato Ley 16.873 (cantidad)
1									2	5	1	3	
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													
15													
16													
17													
18													
19													
Totales									2	5	1	3	
Ratios Ejecución/Oferta											50%	60%	

La Hoja de Subsidios contiene los datos por rubro de acuerdo con la siguiente lista:

- N°
- Apellido
- Nombre
- C.I.
- Transporte
- Alimentación
- Guardería
- Odontología
- Vestimenta
- Documentación
- Otros
- Total Acumulado a la Fecha
- Observaciones

En las libretas analizadas muchos de los datos de las planillas faltaban, tal como se explicó en la sección del análisis correspondiente.





